

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DA SOMBRA DA MULEMBA À ESCOLA: SABERES ESCOLARES E DO
QUOTIDIANO DA CRIANÇA**

Janete Madjarim de Matos Almeida

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialização: Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação orientada por:
Professora Doutora Isabel Freire e Professora Doutora Catarina Sobral

2021

“Para ti todos os homens são maus? Só as crianças são boas?”

- Sim.

- Eu então também sou mau?

- Não - disse Ngunga¹ - O camarada Professor é capaz de ser ainda um bocado criança, não sei. Por isso ainda é bom. Mas também é mau”

Pepetela²

¹ Ngunga: personagem fictícia da primeira obra de Pepetela (Pepetela; (1972). As aventuras de Ngunga) . Órfão, vê-se em uma caminhada sozinho pelas matas, em plena guerra de libertação de Angola, e que ao longo de sua caminhada vê-se em contacto com a alma humana que lhe permite imaginar um mundo diferente entre os adultos e as crianças.

² Pepetela: escritor angolano que retrata em suas obras os conflitos políticos em Angola, maioritariamente na época e que ainda era uma colónia. Galardoado pelo Prémio Camões em 1997 pelo conjunto de suas obras.

Agradecimentos

Aos meus pais, Judith e Benjamim pois sem eles nada do que conquistei teria sido possível, meu amor por vocês não é mensurável.

À professora Isabel Freire, orientadora desta dissertação, um agradecimento muito especial pela leitura crítica e ensinamentos ao longo do meu percurso, pelo carinho, paciência, compreensão e incentivo ao meu crescimento intelectual e como ser.

À Professora Catarina Sobral pela coorientação, pautada sempre pelo carinho, motivação, criatividade e leitura atenta e crítica deste trabalho.

À todos os participantes da Escola do Mamboto por terem aceite participar e abrir o mundo deles para esta investigação.

Aos docentes do Instituto em especial as professoras Carmen Cavaco, Ana Paula Caetano e Carolina Carvalho por tantos saberes partilhados ao longo do curso.

Às minhas irmãs, Fanny pelo companheirismo, Máxima pela compreensão e Désia pelo carinho, sem vocês eu não existo.

Aos meus irmãos, Remígio e Emerson, e tios Balduína e Joaquim pelo tão grande apoio sempre.

Às minhas companheiras de curso pelos momentos e saberes partilhados.

À Mazane minha irmã de outro país por ter partilhado comigo toda sua família e momentos de inspiração.

À Rafaela pela amizade e companheirismo tão grande que dedica sempre que falamos.

À Verónica por trazer leveza a cada conversa.

Aos amigos, Tio Zé, Mãe Nina, Miguel e em especial ao Álvaro que graças a esta oportunidade surgiram em minha vida e acolheram-me de braços e coração aberto, e sem eles, e por estar longe dos meus, esta caminhada não teria sido possível.

Ao Remígio por ter dedicado seu tempo para melhorar cada momento de imagem deste trabalho.

Ao Alexandre e Carla pela oportunidade oferecida de continuar os meus estudos em Portugal.

À minha avó Madalena (em memória) pela resiliência

Ao meu avô João de Matos pela companhia ao café

Cassius, Ina Mizi e Luhan Gabriel

Resumo

A dinâmica das sociedades atuais não mais permite ignorar as relações socioculturais que cada comunidade/sociedade carrega no seu dia-a-dia. Assim, considerando o facto de Angola ser um país rico na diversidade étnico-linguística, e que vem vivenciado mudanças na visibilidade e consciência sobre essa grande massa multicultural e intercultural das comunidades, a exigência de um novo olhar sobre a escola e suas relações interculturais a cada dia faz mais sentido.

Este estudo focou-se em compreender as relações que se estabelecem entre as aprendizagens escolares e os saberes do quotidiano dos alunos de uma escola do ensino primário, bem como perceber a forma como se entrecruzam estas aprendizagens e saberes. A investigação decorreu em uma comunidade rural, culturalmente assente na etnia Nyaneca, desde a comunicação aos hábitos e costumes.

Para o desenvolvimento do estudo partiu-se da investigação de inspiração etnográfica, enquadrando-se no paradigma fenomenológico-interpretativo. A observação participante, entrevistas informais e textos dos alunos constituíram as técnicas de recolha de dados empíricos que melhor se adaptavam ao estudo da problemática e que possibilitaram uma visão mais ampla sobre a problemática.

A partir dos dados recolhidos, a investigação encaminhou-se na análise de três dimensões principais: atividades valorizadas em contexto familiar, atividades valorizadas em contexto escolar e articulações entre saberes escolares e comunitários das crianças. Os dados foram analisados e possibilitaram observar que a relação existente entre as aprendizagens escolares e os saberes comunitários é muito pouco visível, embora haja uma valorização, por parte dos participantes, das atividades realizadas nos dois contextos. Não obstante, a observação releva que o intervalo entre as aulas é o momento em que melhor se articulam os conhecimentos obtidos nos contextos analisados, visto ser comum as crianças utilizarem a língua Nyaneca para comunicarem entre si. Quando se trata de realizar contagens ou abordar outros conteúdos da escola, as crianças comunicam em língua Portuguesa.

Palavras-chave: Saberes escolares, saberes comunitários, interculturalidade, saberes, estudo etnográfico, etnia Nyaneca.

Abstract

The dynamics of today's societies no longer allow us to ignore the sociocultural relations that each community/society carries in their daily lives. Thus, considering the fact that Angola is a country rich in ethno-linguistic diversity, and that it has been experiencing changes in visibility and awareness about this great multicultural and intercultural mass of communities, the demand for a new look at the school and its intercultural relations every day makes more sense.

This study focused on understanding the relationships that are established between school learning and everyday knowledge of students in an elementary school, as well as how these learning and knowledge intersect. The research took place in a rural community, culturally based on the Nyaneca ethnic group, from communication to habits and customs.

For the development of the study, ethnographic research was used, within the phenomenological-interpretative paradigm. Participant observation, informal interviews and students' texts were the techniques of empirical data collection that best suited the study of the issue and allowed a broader view of the problem.

Based on the data collected, the research focused on the analysis of three main dimensions: activities valued in the family context, activities valued in the school context, and links between school and community knowledge of the children. The data were analyzed and made it possible to observe that the relationship between school learning and community knowledge is very little visible, although there is an appreciation, on the part of the participants, of the activities carried out in both contexts. Nevertheless, the observation shows that the break between the classes is the moment when the knowledge obtained in the analyzed contexts is best articulated, since it is common for the children to use the Nyaneca language to communicate among themselves. When it is about counting or other school contents, the children communicate in Portuguese.

Keywords: School knowledges, community knowledges, interculturality, knowledges, ethnographic study, Nyaneca ethnicity

ÍNDICE

Agradecimentos.....	5
Resumo	i
Abstract.....	ii
Lista de tabelas	v
Lista de imagens	vi
Lista de imagens	vii
Lista de siglas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - A escola e a criança na sociedade angolana.....	4
1.1. Os estudos recentes sobre a Infância – algumas tendências	4
1.2. Um olhar sobre a criança africana	8
1.3. A evolução da escola em Angola	9
1.3.1. Período Pré-colonial.....	11
1.3.2. Período colonial.....	16
1.3.3. Período pós independência.....	20
1.3.4. Sistema de educação atual.....	24
Capítulo 2. Relação entre a escola e a comunidade.....	29
2.1. Encontro entre a educação formal, educação não formal e educação informal	29
2.2. Multiculturalidade na escola e educação intercultural.....	33
2.3. Relação entre a escola e a comunidade/família.....	37
Capítulo 3 - Enquadramento metodológico	42
3.1. Objetivos e questões de investigação	42
3.2. Opções metodológicas.....	43
3.2.1. Abordagem fenomenológica-interpretativa	43
3.2.2. Estudo de caso etnográfico.....	45
3.2.3 Instrumentos de recolhas de dados	46
3.2.3. Técnicas de recolha de dados.....	46
3.3. Caracterização dos participantes	54
3.3.1 A escola participante.....	54
3.3.2. Alunos participantes.....	56
3.3.3. Família/comunidade.....	57
3.4. Questões éticas.....	59
Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados.....	61
4.1. Eu e a minha família/comunidade	61
4.1.1 O contexto familiar/comunitário	61
4.1.2 Atividades em contexto familiar que agregam saberes.....	63
4.2 A escola: um lugar de aprendizagem	66
4.2.1 O contexto escolar e a valorização de aprendizagens e atividades.....	66
4.2.2 Relações interpessoais.....	67
4.3. Eu, a escola e a minha família/comunidade.....	68
4.3.1. As aprendizagens valorizadas na escola.....	68
4.3.2. Como acontecem as aprendizagem na escola	69
4.3.3. O intervalo como lugar de partilha	71
4.3.4. Aprendizagens escolares valorizadas no seio familiar.....	73

4.3.5 Articulação de saberes escolares e conhecimentos do seio familiar	74
4.4. Família e desenvolvimento escolar dos alunos	75
4.5. As atividades na visão da professora da turma	78
Considerações finais	83
Referências bibliográficas	90
Anexos	99

Lista de tabelas

Tabela 1: Categorização do tema Família/bairro

Tabela 2: Categorização do tema sobre aprendizagens escolares

Tabela 3: Categorização do tema sobre articulação de aprendizagens e saberes

Tabela 4: Categorização das notas de campo

Tabela 5: Categorização das entrevistas aos pais e encarregados (as) de educação

Tabela 6: Categorização da entrevista a professora da turma

Tabela 7: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -A

Tabela 8: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -B

Tabela 9: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -C

Tabela 10: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -D

Tabela 11: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -E

Tabela 12: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -F

Tabela 13: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Tabela 14: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Tabela 15: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Tabela 16: Análise de conteúdo as notas de campo

Tabela 17: Análise de conteúdo as entrevistas aos pais e encarregados (as) de educação

Tabela 18: Análise de conteúdo a entrevista à professora da turma

Lista de imagens

Imagem 1: Mapa étnico-linguístico de Angola

Imagem 2: Mapa satélite da localidade do Quilómetro dezasseis

Imagem 3: A Escola

Imagem 4: A turma

Imagem 5: Localidade do Mundjimbue

Imagem 6: Localidade do quilómetro 16

Imagem 7: Meninas na brincadeira durante o intervalo

Imagem 8: Meninos na brincadeira durante o intervalo

Imagem 9: Professora e alunos caminhando para a sombra da Mulemba

Lista de imagens

Imagem 1: Mapa étnico-linguístico de Angola

Imagem 2: Mapa satélite da localidade do Quilómetro dezasseis

Imagem 3: A Escola

Imagem 4: A turma

Imagem 5: Localidade do Mundjimbue

Imagem 6: Localidade do quilómetro 16

Imagem 7: Meninas na brincadeira durante o intervalo

Imagem 8: Meninos na brincadeira durante o intervalo

Imagem 9: Professora e alunos caminhando para a sombra da Mulemba

Lista de siglas

CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPI: cuidado da primeira infância

INE: Instituto Nacional de Estatística

IBEP: Inquérito sobre o Bem-Estar da População,

LBSE: Lei de bases do sistema de educação

MDG/NEPAD

MEC: Ministério da Educação E Ciência

MED : Ministério da educação

MPLA-PT: Movimento Popular de Libertação de Angola e Partido do Trabalho

MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola

ONU: Organização das Nações Unidas

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITA: União Nacional para a Independência Total

Introdução

Esta dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na especialização de Desenvolvimento Social e Cultural. Tem como objetivo geral compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre os saberes adquiridos no seu quotidiano e as aprendizagens escolares. Privilegiando-nos a compreender em que momentos o cruzamento de saberes acontece e como estes alunos articulam os mesmos.

A investigação caminhou para a pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen 2013), numa abordagem fenomenológica-interpretativa, pois pretendia-se obter as opiniões e perspetivas dos alunos, mediante as suas afirmações e sentidos atribuídos pelos mesmos ao seu processo de aprendizagem quotidiano, quer na escola, quer na família e até na comunidade, de modo mais alargado. (Amado, 2014; Bakhtim, 2003). Optamos por fazer um estudo de caso etnográfico em alunos de uma escola inserida numa comunidade rural e com particularidades em diversidade cultural e linguística. Os alunos escolhidos faziam parte de um grupo muito rico nessa diversidade étnico-linguística. A recolha de dados empíricos consistiu principalmente em observação participante (Grauer & Walsh, 2003; Sarmiento 2011), recolha de textos elaborados pelos alunos (Amado, 2014) e entrevistas informais (Bogdan e Biklen, 2013). Foram aplicadas as técnicas a um grupo de 19 alunos, à professora da turma e a 5 pais e encarregados de educação, com vista a analisar as dinâmicas de aprendizagens em dois contextos dos alunos, escolar e familiar/comunitário. Os alunos foram escolhidos pelas suas características étnico-linguísticas diferenciadas de grupos urbanos, pois se sentia uma necessidade de conhecer a dinâmica de aprendizagens para grupos culturalmente diferentes dos que têm as suas vivências em áreas mais urbanas e homogéneas. Assim, pretende-se dar resposta as nossas questões de investigação que se colocam no domínio relacional da aprendizagem e saberes dos alunos adquiridos e como são articulados pelas crianças.

A escolha pela temática partiu de um interesse profissional da investigadora relacionado às dificuldades de aprendizagens, vivenciadas ao longo da sua carreira como professora, por parte dos alunos provenientes de zonas rurais pautadas pela diversidade étnico-linguística e da necessidade de dar voz a estes indivíduos esquecidos pelo sistema educacional angolano.

O estudo teve a sua fundamentação teórica assente na discussão sobre a criança e suas categorizações sociais, considerando assim os vários debates sobre multiculturalidade e educação formal, não-formal e informal.

De entre as diversas correntes sociológicas sobre a criança optou-se por seguir as correntes mais interpretativas, visto que estas aprofundam o facto de as crianças serem atores sociais ativos “as crianças são ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais”(Sirota, 2001, p. 19).

Ao se ter em conta esta emergência contemporânea quanto a socialização das crianças como atores desse processo colocou-se em análise os variados processos de interação na comunicação de saberes e valores sociais considerando as variantes sociais, desde género, etnia e características interindividuais. Esta variante permitiu a problematização sobre os sentidos que a criança pode assumir em diferentes contextos sociais, tendo sempre em consideração o tempo e o espaço.

Por se tratar de um estudo particular à criança angolana, teoricamente houve o cuidado de trazer para investigação um olhar mais peculiar sobre a socialização da criança africana. Por falta de material sobre esta temática, a criança africana surge na maior parte da bibliografia conceituada como problemática ou “fora do lugar”. (Connolly & Ennew, 1996; Colonna, 2012).

À semelhança de Candau (2008) e Ferreira (2003) compreendemos que o estatuto de sociedades multiculturais apresenta-se como importante quando se trata de promover a comunicação e aceitação de outras culturas. A escola tem um papel muito importante, pois acaba por ser um centro de diversidade cultural e ressalta à vista de todos os integrantes dessa instituição, que os grupos levam bem definidos os seus sentimentos de pertença. Não mais é um lugar apenas de transmissão de cultura. Hoje, apresenta-se como o lugar de confronto entre várias culturas. Surge assim a necessidade de se pensar numa educação intercultural. O diálogo intercultural deve ser visto pela escola sobre o olhar da heterogeneidade dos alunos e de forma inclusiva. Deve ser orientado sobre uma pedagogia regendo-se pelos princípios da complexidade, cidadania, respeito pela diferença, unidade da diversidade e por último pela universalidade.

As relações entre a escola e a comunidade em que esta se insere é aqui problematizada baseada nos diálogos interculturais e na educação formal, não-formal e informal. Ao retratamos uma comunidade com diversidade étnico-linguística torna-se essencial discutir-se sobre educação intercultural, pois esta passa pela educação da cidadania participativa que, segundo Stoer e Cortesão (1999), “se constrói através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão” (p.49).

A dissertação desenvolveu-se em quatro (4) capítulos. O primeiro e segundo capítulos abordam o enquadramento teórico, onde exploramos teoricamente os conceitos orientadores da investigação, partindo do pensamento de vários autores de referência. O terceiro capítulo surge com o enquadramento metodológico onde se relata todas as estratégias metodológicas e técnica de recolha de dados empíricos que ajudaram a dar seguimento a investigação. E por fim o quarto capítulo apresenta a análise e interpretação de dados, com base no suporte teórico que serviu de apoio para esta investigação.

Capítulo 1 - A escola e a criança na sociedade angolana

1.1. Os estudos recentes sobre a Infância – algumas tendências

A Sociologia da Infância sofreu um aumento considerável de pesquisas na área. O estudo da infância foi um dos grandes objetivos das ciências sociais a partir da década de 80 do século passado. Surge, com o desenvolvimento de um movimento mais abrangente que deu início á abordagem da infância segundo novos paradigmas, questionando conceitos e premissas que acabaram por definir novos olhares sobre a sociologia da infância.

Nos últimos anos as Ciências humanas e sociais têm prestado mais atenção aos factos relacionados com a infância, sendo que muitas áreas que não colocavam esta categoria como foco em estudos sociais hoje abrem-se mais, como a Filosofia, usando a dualidade da infância ser/devir, em que pode-se ver que a experiência da infância permanece no adulto e ainda permitir um filosofar com as crianças para se manifestarem num contexto de escuta e discussão dos seus sentimentos e pensamentos (Barbosa, 2014). Para Cohn (2005) a Antropologia da infância veio, nas últimas décadas permitir um estudo da criança mais inovador, considerando a produção e reprodução dos seus sentidos e significados como reais. A autora vem compactuar com tudo que vem a ser definido atualmente sobre a criança, defendendo que as mesmas são bastante ativas quando se trata da formulação dos sentidos do mundo que as rodeia.

Como salienta Sarmiento (2009), é indiscutível o incremento dos estudos sociológicos, e de projetos que buscam redefinir novos quadros sobre a infância como fenómeno social bem como na condução de pesquisas empíricas multifacetadas.

A sociologia contemporânea começa por construir um conhecimento dicotómico sobre a infância, no que diz respeito a estrutura/ação, natureza/cultura e ser/devir. Este pensamento dualista reflete apenas uma tendência geral do mundo social dividido em vários tópicos “estrutura *versus* ação, local *versus* global, identidade *versus* diferença, continuidade *versus* mudança e assim por diante.” (Prout, 2010, p. 732). A entrada tardia da infância nos estudos da Sociologia faz com que este tópico surja com a tarefa de criar um espaço para a infância no campo sociológico e, em simultâneo, de

se encarar a complexidade e ambiguidade da infância, como um fenómeno atual e instável. As primeiras décadas priorizaram a primeira tarefa, de encontrar um espaço para a infância, e desde há alguns anos para cá é que se tem focado melhor na segunda tarefa. Os primeiros estudos se deram em grande medida, dentro deste conjunto de oposições dicotomizadas.

Foi então, em meio a essa mudança no carácter da vida social e em meio a essa crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea. Começa ligada a uma tradição sociológica e a um aparato teórico que já viviam, eles próprios, um momento de dúvida sobre si mesmos. [...] O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço a infância. (Prout, 2010, p 733)

Sarmiento e Marchi (2008) salientam que os estudos da infância vêm-se a organizar em três perspetivas teóricas principais:

A primeira, *estrutural*, que põe em relevância as condições estruturais em que a infância se situa com maior ênfase na infância como categoria geracional. Tenta compreender a relação da infância com outras categorias geracionais e de que forma esta relação afeta as estruturas sociais. Vemos aqui que em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, logo ela deve ser compreendida como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Esta compreensão está assente na macro estrutura, em que se consideram os indicadores demográficos, económicos e sociais, e que de alguma forma todas as categorias geracionais estão expostas aos mesmos indicadores externos embora o impacto poderá variar de intensidade dependendo da categoria. A infância acaba por existir enquanto espaço social, pois ela recebe qualquer criança e a inclui nessa categoria até a criança crescer e se tornar um adulto, nessa altura “a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece” (Qvortrup, 2010 p. 637). Esta corrente recorre ao uso de métodos de análise extensiva, usando em particular a análise documental e estatística e “retira” as crianças dos seus contextos de vida, sendo uma das maiores críticas à mesma visto que estes influenciam direta e indiretamente a vida das crianças.

Uma segunda corrente, *interpretativa*, defende que apesar das crianças pertencerem a uma categoria geracional permanente estas são capazes de construir processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida. De modo a permitir o emergir das vozes das crianças, recorre ao uso de métodos de natureza qualitativa, com predominância da etnografia e dos estudos de caso. Apresenta como temas principais a ação social das crianças e os modos de construção, interação, interpretação e transformação das heranças culturais. De alguma forma nesta corrente submergem vozes críticas quanto o facto que as crianças não existem por si só, como defendido pela corrente anterior, mas que existem diferentes modos de se “ser criança” e que tudo depende do tempo e do espaço, facto também abordado por James e James (2008) quando afirmam que “a conceptualização e experiência de infância não é universal, ela varia segundo o tempo e o espaço em que se desenvolve” (p.23).

A terceira corrente assenta-se sobre o *paradigma crítico* e sustenta, segundo Sarmento e Marchi (2008), a concepção de infância, como uma construção histórica bem como um grupo social oprimido. Para esta corrente, as finalidades da sociologia da infância só serão concluídas se desenvolverem, aprimorarem e contribuírem para a “emancipação” da infância, demonstrando uma clara relação entre a investigação e as práticas sociais interventivas. É dada primazia aos estudos aplicados por demonstrarem ser a melhor forma de vincular o trabalho investigativo com as formas de intervenção, recorrendo-se por isso aos estudos de investigação-ação ou de investigação participativa. Nestes estudos retrata-se com maior privilégio “a dominação cultural da infância, além da patriarcal e de género, os maus tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais” (Sarmento e Marchi, 2008, p. 3).

Por compreender que os estudos interpretativos trazem maiores contributos referentes aos objetivos do presente trabalho, iremos a seguir trabalhar com maior incidência nesta abordagem.

Quando falamos em estudos sociológicos da infância, de alguma forma somos levados ao termo socialização que pode ter uma conotação individualista. Corsaro (2011) afirma que a socialização da infância significa apenas um preparo para aquilo a que as crianças podem vir a tornar-se quando adultas.

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma

questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade colectiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (Corsaro, 2011; p.31)

Com base nestes estudos o conceito a palavra interpretativo começa a fazer mais sentido para os sociólogos que ratificam os conceitos de criança como ator social, rompendo assim com as abordagens clássicas das crianças como seres passivos. Aqui a interpretação introduz segundo Corsaro (2011) “aspectos inovadores e criativos”(p.31) do desenvolvimento participativo da criança na sociedade. Tornou-se essencial para a nova dinâmica da sociologia da criança o reconhecimento da criança como ator, implicando assim reconhecê-la como parte ativa, competente e autónoma do processo de pesquisa e não apenas como objeto como confirmado por Sirota (2001) “as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais”(p. 19).

Com esta emergência contemporânea quanto a socialização das crianças como atores desse processo coloca-se em análise os variados processos de interação na comunicação de saberes e valores sociais levando em consideração as variantes sociais (desde género, etnia e características inter-individuais) (Sarmiento, 2008). Assim qualquer investigador que queira aproximar-se de uma investigação sobre infância deve diferenciar tópicos, analisar e problematizar sobre o que se sabe do fenómeno (Jenks, 2005), de forma a levar a uma interrogação sobre o sentido que “ser criança” assume em diferentes contextos sociais bem como tempo e espaços. Prout e James (1990) ajudam-nos a perceber em um dos “aspectos-chave do paradigma da investigação sociológica” quando analisam a infância como uma construção social e a diferenciam da maturidade biológica pois ela não aparece de forma natural e muito menos universal para todos os grupos humanos mas sim como uma “componente estrutural e específica de muitas sociedades” (p.8). Nesta senda os mesmo autores ainda nos advertem que devemos investigar “*in their on right*” as perspetivas sociais das crianças e suas culturas independentemente da atuação dos adultos.

Desta forma, tendo em conta que as crianças são atores, podemos afirmar que as crianças não sabem mais do que os adultos, mas sabem outras coisas. Existe, segundo Iturra (2000), uma forte tendência de desvalorização, por parte dos adultos, do que as crianças sentem e compreendem.

Existe uma tendência multicultural da sociedade que nos leva a refletir também sobre a adequação do termo “cultura infantil”, pois este tende a universalizar, negando assim as particularidades socioculturais. Desta forma, torna-se mais adequado usar o termo no plural, “culturas infantis” pois assim não se corre o risco de ignorar as várias culturas produzidas pelas crianças, com base no seu tempo, espaço e contexto social (Cohn, 2010).

1.2. Um olhar sobre a criança africana

Quando se pensa em investigar a criança angolana, em particular, e a criança africana de modo geral, nota-se uma tendência na base bibliográfica de classificá-las como “problemáticas”. Como exemplifica Colonna (2012), as temáticas de estudo são: “crianças de rua, crianças chefe de família, as crianças soldados, as crianças batalhadoras, as crianças órfãs...” (p.18) Além desta tendência, existe uma escassez de artigos que retratem os significados e representações produzidas por estas crianças no seu quotidiano. Esta escassez em pesquisas académicas representou de alguma forma um desafio para o desenvolvimento deste trabalho, felizmente não intransponível diante da possibilidade de quebrar uma “tendência” e um “silêncio” perante o que realmente as crianças têm a dizer sobre a sua dinâmica diária.

Ao se considerar as crianças dentro de uma visão hegemónica eurocêntrica ou norte-americana, elas emergem na literatura como “fora do lugar”, pois de alguma forma esta visão acaba por não contemplar aspetos sociais e culturais, bem como históricos de onde esta infância está inserida (Connolly & Ennew, 1996; Colonna, 2012).

Dos escassos autores, Ferret (2011) surge com um trabalho investigativo bibliográfico sobre artigos que fazem referência a infância na África Subsaariana no âmbito geográfico, infância e desenvolvimento, publicados em um período de 2000-2008. Os estudos tiveram maior incidência em artigos de países de língua oficial inglesa, refletindo assim a escassez em estudos publicados sobre a temática em países africanos de outras áreas geográficas. Sobre os artigos verificados notou-se uma

abundância em tópicos como: crianças em situação de guerra, violência, pobreza, trabalho infantil e saúde, sendo muito poucos os que se focavam na vivência quotidiana das crianças bem como suas representações.

Punch (2003) vai um pouco mais além no seu estudo sobre a infância em países majoritários (*majority world*)³, analisando que a infância em países do terceiro mundo tende a ser considerada desviante pois acaba por ser sempre comparada ao modelo de infância global, onde a tendência é de mostrar que a criança deve apenas brincar e ir para escola. Quantitativamente, acaba por ser mais comum a criança no seu dia-a-dia trabalhar e estudar do que brincar e estudar apenas.

1.3. A evolução da escola em Angola

Para poder fazer este enquadramento achou-se oportuno fazer uma breve análise sobre a distribuição dos grupos étnico-linguísticos de Angola, para *a posteriori* se poder perceber a influência dos mesmos no desenvolvimento social com maior foco na educação.

Geograficamente, Angola encontra-se na parte ocidental da África Austral. Etimologicamente a palavra Angola teve a sua origem no termo *Ngola*, nome atribuído a uma das dinastias mais poderosas do povo Ambundo que existia no Reino do *Ndongo*. Por sua vez, o termo *Ngola* tem sua raiz no termo *Ngolo* que na língua do povo Ambundo, o kimbundo⁴, significa força. *Ngola A Kiluanje* foi um dos reis mais conhecidos e a quem se atribui a força do nome *Ngola*, ele dirigiu um dos mais importantes e poderosos potentados do reino do *Ndongo*.

Este renome de Ngola, tanto se encontra na tradição oral, como nas páginas históricas: Ngola Inene, reinante em 1557...a sorte o favoreceu tornando-o dia-a-dia mais poderoso. (Redinha, 1969, p. 26).

Na atualidade, entende-se que este termo acaba por ser um título mais do que

³ *Majority World* termo utilizado pela autora com finalidade de distinguir as crianças pertencentes aos países de terceiro mundo e as do primeiro mundo. Mundo majoritário contempla África, América-Latina e Ásia, pois é onde se concentra a maior parte da população mundial.

⁴ Kimbundo é uma das línguas de Angola de origem Bantu, falada na região do norte de Angola (Luanda, Catete e Malange) e nas fronteiras norte e centro. Apresenta também a variante na escrita “Quimbundo”

representar uma pessoa específica , podendo ser considerados títulos perpétuos (Fonseca, 2012). Heintze (2007, citado por Fonseca, 2012) afirma que o nome Ngola e a sua fixação como título foi um longo processo de adaptação, pois não pertencia a uma única pessoa, “mas as tradições o condensaram em uma personagem com nome próprio” (p.30). Ou seja, aos governantes seguintes seguia-se o mesmo:

Entre os africanos, o nome Ngola assumiu uma popularidade lendária e folclórica verdadeiramente notável. Desde dos arredores de Luanda a Matamba (Duque de Bragança) a terra assinalada por contos, anedotas, peripécias e aventuras relativas ao Ngola, e em Pungo-Andongo, o nome de alguns monólitos evocam o remoto chefe gentílico.”(Redinha, 1969, p. 26)

Apesar de hoje entender-se melhor esta teoria, a narrativa oral, através dos seus contos, leva bastante o nome *Ngola Inene* ou *Ngola Kiluanje* como uma personagem que liderou com bastante garra aquela parte do território, bem como dele veio uma grande geração de reis e rainhas guerreiros que tiveram uma grande importância nas batalhas contra a invasão territorial dos portugueses aos reinos do *Ndongo* e *Benguella*.

Aliado a esta figura tradicional tão importante para a história de Angola está a emblemática árvore Mulembeira (Mulemba), pois para muitos povos em geral, e em particular os povos de África as árvores desempenham um papel importante, tanto a nível real como a nível de ideologias espirituais. A mulemba e os *Ngola* encontram-se retratados nas narrativas orais como complementares, destacando a Mulemba como algo de grande importância para o reinado de qualquer *Ngola*. A Mulemba, também conhecida como figueira africana uma árvore frondosa que pode chegar a medir até 30 metros de altura, apresentando uma copa volumosa e muito ramificada o que a torna como a escolhida quando se trata de escolher uma sombra para qualquer momento. Os seus troncos são regenerados, fundindo-se uns nos outros e apresenta as raízes à superfície o que faz com que atinjam a longevidade centenária.

No Kimbundo, a figueira africana é comumente associada ao verbo *Ku Lemba*, que significa escurecer ou ensombrar. Reza a lenda que *Ngola A Kiluanje* usava a

mulembeira como delimitação geodésica, entre o seu território e o conquistado pelo colonizador português Paulo Dias de Novais, bem como posto de observação para estar atento as ações dos inimigos. Mas, o grande facto atribuído as Mulembeiras é o facto de ser considerada em Angola como uma Árvore Real, pois por baixo dela resolveram-se vários problemas políticos no período anterior da colonização, bem como no auge do processo de colonização e tráfico de escravos, como por exemplo o tratado de Simulambuco. Isto reforça o facto de, em África em geral, a maior parte dos acontecimentos importantes, desde tratados políticos e encontros com os espíritos ancestrais aos momentos de lazer onde os mais novos ouvem histórias contadas pelos mais velhos da tribo, acontecerem à sombra de uma árvore como a Mulembeira.

Em baixo de sua sombra, os conselhos tribais se reuniam para deliberar sobre questões importantes da aldeia. Era também debaixo dessas árvores, próximas às residências, que os africanos adivinhavam presságios, estabeleciam contato com o mundo sobrenatural e se reuniam para ouvir histórias contadas pelos mais velhos. (Miranda, 2009, p.2)

A mulemba torna-se, assim, um símbolo de lugar sagrado e de aprendizado, de forma que para várias etnias africanas, em vários lugares de África e, em particular de Angola, é costume um individuo procurar a sombra de uma mulemba para descanso e introspeção individual ou para troca amena de ideias e ensinamentos, geralmente histórias e advinhas que fazem parte da tradição oral.

1.3.1. Período Pré-colonial

A sociedade angolana é considerada um plural, pois é composta por vários grupos étnicos que têm a sua origem no povo anteriormente conhecido com Bantu⁵, que integra um terço do continente africano. A variedade étnico-linguística é característica

⁵ A designação bantu é atribuída à quase maioria da população fixada ao sul do Equador, em África, e usada em relação a todos os povos cujas línguas utilizam a raiz *ntu* para designar homem e cujo plural é exatamente a palavra *bantu* (Zau, 2002, p. 55)

destes povos, sendo que a maior parte das línguas tem a sua raiz na língua bantu. Assim, os principais grupos são:

- Os *Ovimbundo* que são o grupo maior número de representantes e homogéneo, situados nas províncias de Benguela, Huambo e Bié. A Língua falada é o Umbundo;
- Os *M'bundo ou Ambundo (Kimbundo)* são os que ocupam entre os rios Cuanza e Dande abrangendo Luanda até a Bacia do Cassange na parte oriental da província de Malange. De língua materna quimbundo, foi a etnia que teve mais contacto com o mundo europeu.
- Os *Bakongos* cuja língua materna é o *Kikongo*. Residiam na bacia do rio Zaíre, sendo que a sua maioria estavam em território da República Democrática do Congo embora sua capital cultura é em Angola, na cidade de M'banza Kongo, antiga capital do reino do Kongo. Atualmente ocupam as províncias do Zaire, Uíge e uma parte do Cuanza Norte;
- Os *Ganguelas* que são o grupo mais heterogéneo de Angola, aparecem alguns pelas Lunda e outros dispersos pela bacia do Okavango. A língua que os identifica é o ganguela;
- Os *Nyaneca-Nkhumbi* encontram-se dispersos entre as províncias da Huíla e Cunene, estando dividido em 10 outros subgrupos. Tem como língua materna o *Olunyaneca*;

Em pequena escala mas não menos importantes ainda temos os *Herero* (situados entre Benguela, Huíla e Namibe com a língua materna *tchielelo*), os Lunda Tchokwe (vivendo no centro-leste de Angola), os *Ovambo* (ocupando a fronteira entre Angola e Namíbia) e o *Khoisan* (grupo étnico-linguístico não *Bantu* situados mais a sul do país). (Zau, 2002).

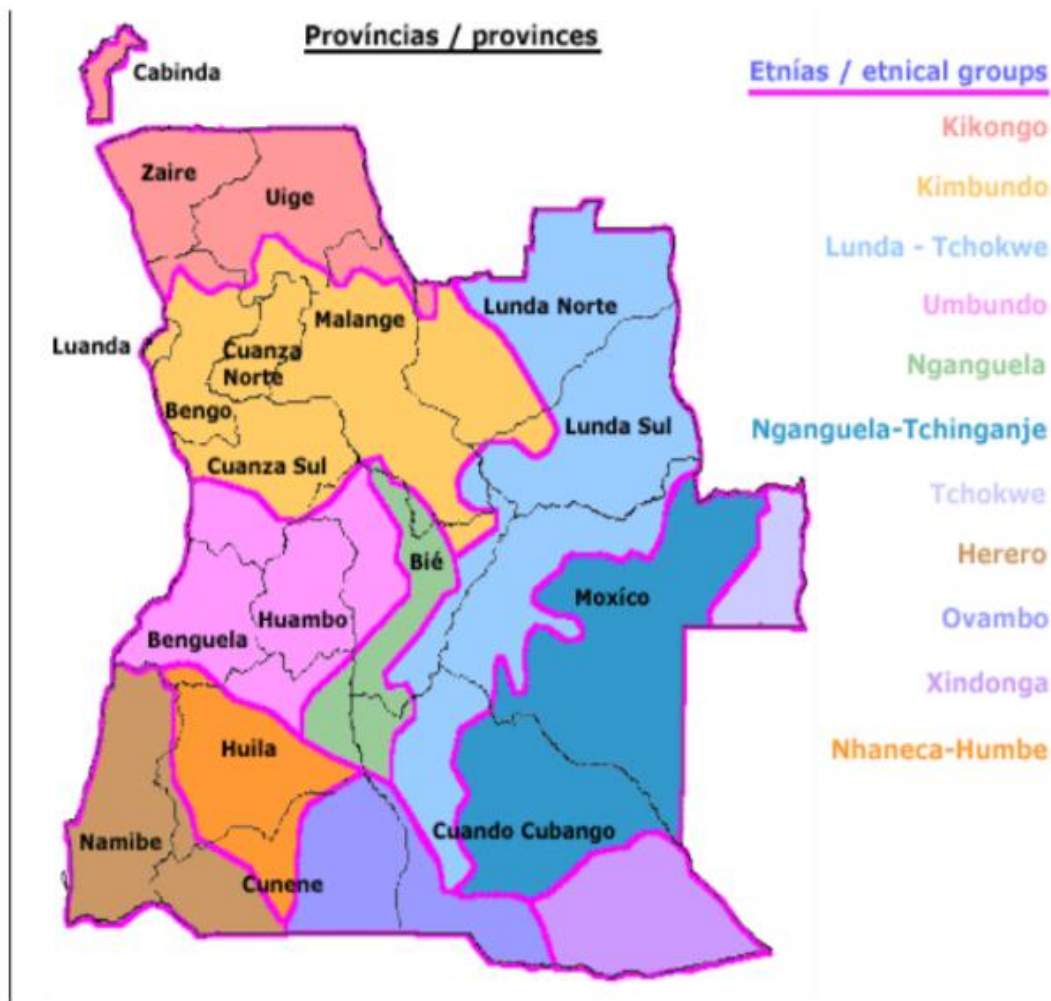


Imagem 1: Mapa étnico-linguístico de Angola (Fonte: Relatório final da CPLP⁶ 2017)

Os estudo versa-se sobre atores residentes na área geográfica dos *Nyaneca*, sendo um dos subgrupos dos *Nyaneca-Nkhumbi*, e por esta razão o enquadramento a seguir será baseado nas etnografias feitas a este grupo étnico-linguístico.

A abordagem sobre a educação na época antes da colonização acaba por ser vaga pois além de ter sido exclusivamente oral não existe um leque considerado vasto de bibliografia lançada e poucos foram os estudos etnográficos feitos de forma clara e com objetivo de se conhecer melhor as várias tribos étnico-linguísticas de Angola. Erroneamente e durante muitos anos acreditou-se que antes da chegada dos portugueses a Angola, os povos que ali habitavam não praticavam a educação, pelo

⁶ CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

facto de não se ter desenvolvido a escrita (Vieira, 2007).

Os contos eram uma forma muito clássica de se passar conhecimentos as gerações mais novas. Estes momentos normalmente acontecem a sombra de uma grande árvore ou na maior parte dos casos a volta da fogueira no momento anterior ao de descanso ou em festividades culturais do grupo social. Estas narrativas estão agrupadas de três formas de acordo com as personagens: animalesca, entidades e experiências de vida. Muitas acabam por ser apenas por diversão, mas maior parte delas deixa sempre no final um ensinamento com passagem de valores culturais, sociais e morais. Estermann e Costa (1941) considerava estas narrativas como uma “concepção perfeita e pura de princípios sagrados” (p. 145) e que demonstravam uma imaginação fértil poderosa. Além dos contos havia também lugar a mais três géneros literários: canções, provérbios e adivinhas. Todos estes géneros literários utilizados levavam a criança a conhecer, analisar e assimilar os valores da tradição.

Aquando da sua infância, o rapaz, assim que estivesse desenvolvido o suficiente para poder orientar-se de forma autónoma, poderia acompanhar os irmãos mais velhos na pastorícia. Nessa altura, iria utilizar utensílios pequenos de caça adequados ao seu tamanho, usando-os para caçar animais pequenos como aves e ratos para seu entretenimento. Estermann (1957) refere que a criança, “ao mesmo tempo, vai aprendendo nomes de árvores e plantas, como também os de animais, dos quais fará por observar os hábitos” e assim viverá, no entanto “é uma vida ao ar livre e que não deixa de ser bastante independente” (p. 60).

Para a rapariga os primeiros anos da sua vida são junto a mãe, onde é iniciada nos afazeres domésticos. Assim que se mostre desenvolva o suficiente, são-lhe dados alguns utensílios em miniaturas, tal como o almofariz, onde ela vai imitar apenas os movimentos feitos pela sua mãe durante esta atividade. Neste momento também é-lhe dado um pequeno pedaço de terra no “campo materno” para que aprenda a mexer na terra e daí possa colher mantimentos.

(...)vê-se pois que a mocidade, por muito despreocupada que possa correr para rapazes e raparigas do sul de Angola, não deixa de constituir um bom período de aprendizagem nos mesteres que terão de exercer depois de

adultos.(Estermann, 1957, p 61)

As festividades culturais também são utilizadas como formas de transmissão de valores e conhecimentos. Para os *Nyaneka* duas festividades marcam a transição da criança para a vida adulta, e estas são diferenciadas para rapazes e para raparigas. Os rapazes são preparados em termos de conhecimentos para a vida adulta durante a festividade da circuncisão, conhecida na comunidade como *ekwendye* que segundo Estermann (1941), o “...termo significa coisa importante de rapaz” ou *etanda* “grande acampamento”. (p. 69)

Esta festividade ocorre, pois em algumas regiões rurais ainda são praticados estes rituais, durante o cacimbo (inverno), entre os meses de Junho a Agosto, podendo durar entre 4 a 5 meses. A época escolhida deve-se ao facto de o período do cacimbo, onde as temperaturas são mais baixas facilitando assim a cicatrização e cura da ferida, agora o período de tempo é longo, não pelo tempo em que a ferida leva para cicatrizar, mas pelos ensinamentos que decorrem durante o tempo de resguardo dos rapazes, pois existe a necessidade de preparar os rapazes para a vida. Durante esse período é-lhes administrado um medicamento a base de plantas de gosto bastante amargo preparando-os para o sofrimento da vida, como confirma Estermann e Costa (1941): “Durante a estadia no Etanda, os jovens circuncidados aprendem cânticos e danças da *tribu*, sobretudo as mais obscenas”. (p. 97)

Paralelo a essa festividade voltada para os rapazes, para as meninas corresponde o Efico que está relacionado com a fase de amadurecimento, quando ela deixa de ser uma criança. Esta atividade desenvolve-se por alguns dias, onde tal como os rapazes as meninas ficam retidas numa das casas e são-lhes passados ensinamentos sobre essa nova fase da vida.

Não se pode deixar de ressaltar que antes da chegada dos portugueses, já existia em Angola e no resto de África um sistema de ensino associado à tradição, assente numa formação mais prática, “observando e imitando os adultos, escutando os ensinamentos dos mais velhos através do relato de histórias, lendas e provérbios” (Moumouni, 1964, p. 29). A educação acontecia de forma natural, manifestada maioritariamente de forma oral e era passada de geração em geração através de momentos em família, no campo, na caça e manifestações culturais.

1.3.2. Período colonial

Os primeiros séculos

O processo educacional nos moldes europeus começou a ser utilizado aproximadamente a partir o século XVI. A educação era desenvolvida por missionários e era dirigida apenas a alguns nativos. O objetivo ia além da educação e se focava mais na evangelização, pois na maior parte do tempo eram catequisados e não eram proporcionadas aulas com objetivo de transmitir conhecimentos de ciência.

A educação missionária teve o seu maior impacto no período entre 1482 à 1845. A mesma tornou-se parte da história da colonização, bem como da história da educação em Angola, pois constituiu o primeiro encontro entre a cultura europeia e a cultura africana. A visão eurocêntrica principal era levar o evangelho aos nativos de modo a sobrepor-se e modificar os hábitos culturais dos povos ali residentes bem como a proliferação da língua portuguesa. A primeira fase educacional esteve a cargo dos missionários Jesuítas que tinham como função propagar a fé cristã e de certa forma preparar a população ali encontrada a praticarem o bem na perspectiva cristã. (Wright, 2005).

Após a edificação da primeira escola em território angolano, localizada em Luanda, foi priorizado o ensino da escrita, da leitura, da matemática e também a doutrina religiosa, pois nesta altura poucos, senão mesmo raros eram os portugueses que vinham para território colonial acompanhados de suas famílias, para levar avante o processo de colonização através da língua e doutrinação religiosa. O plano de estudo utilizado era regulamentado pelo *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, que era utilizado em todos os colégios da Companhia de Jesus, designado por *Ratio Studiorum* e que combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos buscando desenvolver nos homens capacidades para o exercício da virtude (Miranda, 2009).

A educação Jesuíta acaba por falhar, pois os governadores da então colónia de Angola priorizavam o tráfico de escravos ao desenvolvimento educacional e religioso da população, o que não coincidia com o principal objetivo objectivo da Companhia de Jesus, que era a doutrinação religiosa. Acabavam por estar envolvidos em disputas de rivais e guerras de captura de escravos, o que dificultava consideravelmente o seu

trabalho. Durante este período não se observou nenhum avanço educacional dos autóctones angolanos, apenas se mostrava o grande interesse de Portugal no comércio de escravos, deixando de parte tudo o resto. Desta forma a educação jesuíta tornou-se um enorme fracasso, em Angola, (Nguluve, 2006).

Educação pombalina

Esta reforma teve início no reinado de D. João V e foi marcada pelo surgimento da Academia Real de História (1720), em Lisboa, bem como a transição da responsabilidade educacional para a coroa portuguesa. Sob a influência das ideias iluministas dá-se sequência a criação do ensino primário oficial com a introdução de aulas de matemática e geometria bem como a parte básica de ensinar a ler, contar e escrever (Rego, 1967).

Medidas estas que não tiveram uma aplicação, em Angola, o que demonstrou que após a saída dos jesuítas a educação na antiga colónia não conseguiu se reerguer. Notava-se uma falta de experiência educativa por parte dos escolhidos pela coroa bem como de pessoas capacitadas para exercer o magistrado em lugares completamente desconhecidos. Além destas debilidades ainda havia o facto de se ter importado um modelo de ensino totalmente europeu que não se adequava à realidade africana, facto importante no fracasso desse modelo em África.

Por outro lado, era notório o fraco interesse de Portugal em relação aos territórios africanos, colocando Angola praticamente “subordinada aos interesses do Brasil...” (Rego, 1967, p. 164) como fornecedora de escravos, sem respeito pelos direitos mais básicos da população, atrasando de certa forma o desenvolvimento no campo educacional. Após a independência do Brasil, Portugal vê a necessidade de educar os africanos a fim de conservar os territórios ultramarinos, tornando Angola a principal província ultramarina vista como o substituto do Brasil. Este fraco interesse de Portugal também era visível a metrópole, pois o sistema de ensino apenas privilegiava as elites políticas, sociais e económicas.

Nesta fase o ensino em Angola foi organizado em dois graus; o elementar e o primário. O ensino elementar era dirigido a população indígena e nele figuravam as matérias mais elementares como: ler, escrever e contar bem como a doutrina cristã e a

História de Portugal (tudo em língua portuguesa). Já o ensino primário destinava-se as escolas principais, localizadas onde a presença portuguesa se encontrava consolidada, e ainda possuía um programa completo onde se ensinava gramática portuguesa, desenho linear, geometria, escrituração, economia da província, noções de física aplicada à indústria e ao comércio (Avila de Azevedo, 1958). Este processo não se consolidou conforme esperado uma vez que a população angolana não estava preparada para a frequência escolar, pois primeiro as aulas eram lecionadas numa língua que poucos dominavam e segundo a introdução de matérias que os mesmos não estavam familiarizados. Os dois modelos perduram até a implantação da República Portuguesa em 1910 (Silva Neto, 2005).

Educação salazarista

O período Salazarista, conhecido como o “Estado Novo”, compreendeu os anos de 1926 à 1961. Após a morte de Salazar, o regime ditatorial continuou, sob a governação de Marcelo Caetano, até 25 Maio de 1974, data da Revolução dos Cravos. Este período político considerava os territórios ultramarinos de Portugal em África apenas como complementos económicos no campo da agricultura e da exploração de minérios, e havia uma necessidade de dar continuação a separação social entre indígenas e portugueses, de forma que a educação deveria ser voltada para isso. Norton de Matos, o representante do governo em Angola, reproduzia os ideias do governo defendendo que “as populações negras não tinham o direito a viver sem trabalhar”, chegando mesmo a afirmar que “Muitas vezes tenho dito que não sou apologista da educação intensa literária, porque opto pelo princípio de que em vez de literatos se formem homens de acção e de trabalho” (Noré & Adão. 2003, p.110). Norton de Matos defende uma assimilação indígena cautelosa e tendenciosa desenvolvendo assim instituições de ensino mais no sentido de oficinas do que escolas, ideologia esta que em 1927 é passada a decreto. (Gomes, 2014)

Separado o ensino nestas duas vertentes, a oficial, destinada aos descendentes de colonos e assimilados, e a não oficial que era destinada aos indígenas e mulatos (termo considerado pejorativo utilizado para dirigir-se os mestiços), notava-se com grande visibilidade a falta de inclusão social e os reais objetivos do Estado Novo com as então colónias.

O ensino destinado aos indígenas tinha como característica principal a sua desnaturalização por forma a apagar a sua cultura e saber, inculcando o saber fazer e uma cultura totalmente longe da sua realidade, usando a forte conotação de “selvagens” como reforço da necessidade de aculturá-los, como mostra o diploma legislativo nº 238 de 17 de maio “ elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” e já o ensino não indígena visava “ dar a criança instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-o para a vida social”. Sendo que esta mesma discriminação foi legitimada e aprofundada pelos acordos Missionário (Maio de 1940) e o Estatuto do Missionário (1941). A este propósito, Neto (1997), refere o seguinte:

“A Igreja Católica, reforçada com a Concordata de 1940 e o Acordo Missionário de 1941, pôs as instituições de formação de que dispunha (seminários, escolas de professores primários) ao serviço da “portugalização”, de forma expressa: O curso de professores da Escola Teófilo Duarte é essencialmente católico, nacionalista e prático. Queremos [...] um católico convicto, um português consciente e um mestre que resulte” (p.336).

Era notório que o interesse do governo da época era apenas económico e também político novamente, e que os nativos tinham direito apenas a uma educação de saber fazer e deveriam abandonar as suas origens de modo a serem aceites nas áreas civilizadas. As escolas de artes e ofícios, estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas, têm por fim educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios ou indústrias da Colónia (Belchior, 1965). Apesar de muitos membros do regime negarem a discriminação racial vivida em Angola e no resto das ainda Colónias de Portugal, isto era visível em todas as esferas, por exemplo, na educação a taxa de analfabetismo entre a população indígena rondava os 97% e apenas 5% das crianças em idade escolar frequentava a escola primária (Tomas, 2010).

Em 1954 Angola apresentava a taxa de analfabetismo mais alta de toda África, sendo de 95% da população nativa (negra) e 25% da população portuguesa residente na

colónia. Apenas em 1961 a taxa de analfabetismo dos nativos começa a baixar, já se observando mais estudantes negros, e os mesmos davam sequência aos seus estudos em Portugal. Pressionado pela Comunidade Internacional e pelos movimentos nacionalistas pela independência de Angola, o regime colonialista começa as reformas no ensino por forma a conter a crise que se avizinhava. Uma das medidas para conter os movimentos foi a ampliação da rede de escolas marcado pela abertura de mais escolas do ensino primário tanto nas zonas urbanas como rurais. A reforma educacional tornou-se então essencial que em 1964 surge o Decreto nº 45.908 de 10 de setembro, que instituiu a obrigatoriedade do ensino primário e a sua gratuidade para crianças dos 6 aos 12 anos, e neste processo de organização de novos planos para aceleração foi implementado um programa denominado “Levar a escola à sanzala: Plano de ensino primário rural em Angola 1961-62”, ajustado já as circunstâncias mais particulares do meio social e que visava ao desenvolvimento das comunidades rurais. A acompanhar estes ajustes vieram as Escolas de magistério “para a formação de professores, monitores e gestores escolares” (Pena, 2017).

Com o censo de 1970, último feito pelo regime colonial, estimava-se uma taxa de analfabetismo de 89,7%. Já em 1974 o Ministério da Educação E Ciência (MEC) apontava um crescimento no analfabetismo que passava a 93% de analfabetos a partir dos 7 anos de idade e onde apenas havia 40 alunos negros dos 3.800 alunos da única Universidade de Angola. Estes resultados denunciavam a contínua marginalização da população angolana durante todo o processo de desenvolvimento e de articulação do sistema de ensino do domínio colonial.

“O ensino estava confinado, nos centros urbanos, às escolas oficiais, com professores diplomados pelas escolas de magistério primário da metrópole. Os alunos eram de origem metropolitana ou africanas "assimilados", isto é, crianças de famílias africanas que haviam adotado a língua e os modelos de vivência social portuguesa”. (Neto, 2005, p. 57)

1.3.3. Período pós independência

1ª Reforma Educativa

Angola alcança a sua independência em 1975 e em termos educacionais apresenta-se

ao mundo como um país com mais de 70% da sua população adulta analfabeta. Cerca de dois terços da população em idade escolar estava fora do sistema escolar, havia escasso material escolar, conteúdos escolares ineficientes bem como muita dificuldade ao acesso as escolas. Após a Independência, o Estado angolano debatia-se com a necessidade de romper com o sistema educacional colonialista pois era conotado como nada abrangente, limitado e, em termos culturais, eram exaltados os valores portugueses em detrimento dos valores nativos de Angola. Logo de inicio notou-se que este trabalho não seria fácil e uma das barreiras estava no facto de que os professores que o país dispunha na altura eram frutos da educação colonial, facto observado mesmo depois do processo já estar encaminhado, nos materiais didáticos ainda se notar evidências da cultura colonial, isto já nos finais da década de 70. Outra grande barreira vinha da falta de meios materiais suficientes para elaboração de manuais de apoio bem como outros suportes didáticos. (Nguluve, 2006)

O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA-PT⁷) na perspetiva de melhorar o ensino e alarga-lo a toda população angolana e com objetivo de formar um novo cidadão para a nova República, que aprova a reforma educativa em 1977 aprovada em 1978 (Comité Central do MPLA, 1989, cit. Por Neto, 2005). O primeiro período desta reforma (1975-1990) caracterizou-se pela gratuitidade do ensino e o seu alargamento para uma maior massa populacional. Através do decreto nº40/80 de Maio de 1980, o governo pretendia adequar os planos de estudos com novos métodos bem como uma nova estrutura do sistema de ensino (Pena, 2007). Nesta fase o novo sistema de ensino apresentava como características básicas a obrigatoriedade do ensino básico, a laicidade da instrução, a unicidade de programas e planos de estudo e a integração da educação e instrução com as necessidades da sociedade (Zau, 2002).

Com estas diretrizes, o governo da República procurava incluir a sociedade em geral na instrução das crianças e, em paralelo, promovia campanhas para diminuir de forma eficaz o elevado número de adultos não alfabetizados, segundo Nguluve (2006)

⁷ Até o ano de 1990, este Partido chama-se: Movimento Popular de Libertação de Angola e Partido do Trabalho (MPLA-PT). Com a criação da *Lei sobre o multipartidarismo e Acordo de Bicesse* (Estoril), aos 31 de maio de 1991, para o fim da guerra entre a UNITA e o MPLA, sob a supervisão da ONU e que permitiu o lançamento do processo eleitoral para as eleições que viriam acontecer de 29 a 30 de setembro de 1992, o partido passou a denominar-se somente MPLA.

“através da organização de sala de aulas, não apenas em espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros para alfabetização” (p. 84). Por esta altura, a língua foi dificultando o processo de alfabetização, pois muitas das línguas nativas não apresentavam escrita e apesar de alguns adultos entenderem a língua portuguesa (que é a língua oficial), nas suas comunidades, expressavam-se nas “línguas maternas”. Assim, o governo vê a necessidade de aprovar uma normativa, publicada no diário da República de 09 de Maio de 1987 que regulamentava o ensino das línguas nacionais e logo a seguir criar o Instituto Nacional de Línguas de forma a assegurar a organização do alfabeto das línguas nacionais e garantir a sua inserção (Silva Neto, 2005).

Nesta altura, o sistema educacional estava estruturado em 4 níveis fundamentais: educação pré-escolar (creche, jardim de infância e 1º ano de iniciação), 1º nível (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes), correspondendo ao ensino de carácter obrigatório, 2º nível (5ª e 6ª classes) e 3º nível (7ª e 8ª classes); logo depois surgia o ensino médio de 4 anos (normal ou técnico que ia da 9ª à 12ª classe) ou pré-universitário de 3 anos (1º, 2º e 3º anos) e por fim o ensino superior (Governo de Angola/MED⁸, 2011). Além destes níveis, que eram considerados normais para maior integração, foram acopladas nas já instituições existentes, outras instituições voltadas para a instrução de adultos e aperfeiçoamento profissional, centro de formação de trabalhadores e escolas voltadas para o ensino de crianças com necessidades especiais.

Infelizmente, a maior parte das estratégias ficaram apenas pela teoria devido ao conflito armado que se deu na então recente República. O processo de alfabetização foi um dos que levantou maiores barreiras, pois não alcançava os êxitos previstos, levando a que o MPLA, por diversas vezes, modificasse as estratégias por forma a encontrar soluções satisfatórias. O radicalismo político também influenciou negativamente, pois deixou-se de lado as experiências pedagógicas de muitos professores que, muito embora tivessem sido formados no sistema colonial, apresentavam sentido crítico, em favor da fervorosa luta pela conscientização política das populações de modo a favorecer as lutas políticas. Apesar dos resultados quantitativos positivos, qualitativamente o ensino em Angola decaía a passos assustadores, facto que não só era observado pela comunidade internacional como

⁸ MED: Ministério da Educação

também por políticos pertencentes ao MPLA, tal como afirma Lúcio Lara (nacionalista do partido MPLA) quando entrevistado por Freire:

“Até à independência foi muito positivo. Depois, aqui, estragou-se completamente. Nós deixamos estragar, perdemo-nos! Veio a burocracia toda, os interesses todos urbanos, e perdemo-nos. Hoje a educação é uma miséria em Angola. Para mim, um dos maiores desgostos que eu tenho é a educação em Angola, que é um desastre, é catastrófica! Se a gente pensa no que fizemos, e fizemos muito, realmente! Tínhamos uma equipe muito boa, onde estava o Pepetela por exemplo” (Freire, 2011, p.98)

Apesar da estratégia sobre a obrigatoriedade para o ensino de base ter sido concebida de forma a manter o maior número possível de crianças nas escolas, na prática foi mais difícil de se manter, pois a massificação do ensino veio com cobranças em que o Estado, devido ao momento político fragilizado da altura, não estava preparado para dar resposta. As escolas em termos logísticos não estavam preparadas para a grande afluência de alunos, com o aumento do número de alunos por turmas dificultava o desenvolvimento das práticas pedagógicas bem como as salas de aulas tornavam-se insuficientes. E, por último, o baixo grau académico dos professores pois não havia programas de formação de professores.

No período de 1990 a 2002, Angola foi marcada pelo intensificar da guerra civil, que acabou por fazer com que o absentismo nas escolas fosse maior. Dos anos 1993 à 1997 registou-se uma diminuição bastante significativa do acesso de crianças ao ensino básico e de certa maneira o ensino pré-escolar deixou de ser uma prioridade para o Estado (Conjimbi, 1999). O desenvolvimento da educação em Angola nesta altura não segue um ritmo equilibrado em todas as províncias do país como resultado da instabilidade política, económica e social que se fazia sentir na altura. Apesar dos dados do Ministério da Educação (MED) apresentarem uma subida do número de alunos de 1990 a 1998, de 45,5% para 55%, que frequentam a escola, o número de crianças fora do sistema escolar ainda era significativo aumentando assim o analfabetismo o que interferiu bastante no desenvolvimento do país (MDG/NEPAD, 2003).

Por outro lado, o crescimento da educação em Angola não se mostrou ser homogéneo, como demonstra o mesmo relatório MDG/NEPAD (2003):

Os benefícios da educação não são homogéneos entre as diferentes províncias e entre os grupos socioeconómicos e culturais. As crianças pobres, e principalmente aquelas que vivem em áreas rurais, têm as taxas mais baixas de participação escolar, isto é, de 39%. (p. 23).

De alguma forma o país dividiu-se em dois grupos, onde as províncias com maior escolarização detinham de certa forma o poder económico, sendo elas: Luanda, Benguela, Namibe e Huíla. As pertencentes ao grupo menos escolarizado foram as mais afetadas pela guerra: Huambo, Bié, Uíge, Cuando-Cubango, Malange e Moxico. (MDG/NEPAD 2003)

A Guerra civil vivida durante a implementação desta primeira reforma educativa interferiu bastante no êxito da mesma, pois além dos problemas no plano pedagógico e estruturais, os problemas sociais trazidos pela guerra, tais como o aumento da pobreza, a divisão do país, a falta de comunicação com muitas localidades pela via terrestre e as lutas de poder, em desfavorecimento da população, foram fatores determinantes para declínio do sistema educacional.

1.3.4. Sistema de educação atual

Com vista a dar lugar a uma nova perspetiva educacional, tendo em conta as novas tendências políticas do país, uma nova lei sobre a necessidade de uma reforma no sistema de educação começa a ser posta para aprovação, em 1993. O anteprojeto sobre a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) priorizava a reorganização da estrutura básica do sistema de ensino seguindo a base da proposta para o milénio da UNESCO que visava a uma política de educação para todos. A Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01 de 31 de dezembro visa principalmente “a escolarização de todas as crianças em idade escolar” e também a diminuição do analfabetismo no país bem como a melhoria dos planos curriculares. A transição foi progressiva como prevista no decreto 02/05 de 14 de janeiro, aprovada em decreto, e previa 5 fases a serem seguidas em 10 anos: preparação (2002-2012), experimentação (2004-2010), avaliação e correção (2005-2010), generalização (2006-2011) e, por fim,

a avaliação global (a partir de 2012).

As bases gerais assentaram sobre a integridade, laicidade, democraticidade, promovendo a igualdade de ensino para todos os cidadãos sem distinção, gratuidade apenas para o ensino primário geral e para adultos e obrigatoriedade do ensino primário. Por outro lado, a mesma lei promove a obrigatoriedade do ensino ser ministrado na língua portuguesa, com exceção do ensino de adultos, embora também promova a introdução do ensino das línguas nacionais. O sistema de educação está dividido em 6 subsistemas de educação: pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior. Estruturou-se o sistema de educação em três níveis: ensino primário (unificado para 6 anos), ensino secundário (1º ciclo – 7ª, 8ª e 9ª classes- e 2º ciclo – 10ª, 11ª e 12ª-) e ensino superior.

O ensino do pré-escolar tem sobre sua alçada a creche, jardim-de-infância tendo ainda uma classe de iniciação de 1 ano de duração. O seu objetivo principal é cuidar da primeira infância e promover o desenvolvimento psicomotor das crianças, apesar de ainda não se observar por parte do estado uma atenção mais cuidada, pois o número de crianças dos 2 os 5 anos fora do sistema de assistência a infância ainda clama por uma atenção prioritária por parte do estado como mostra o relatório sobre a criança e a mulher em Angola do UNICEF (2015):

Os últimos dados representativos a nível do IBEP⁹ de 2008-2009 indicaram que apenas 9,3 por cento das crianças de 3-5 anos frequentavam programas pré-escolares de CPI, muito aquém da meta de 30 por cento definida pelos 11 compromissos com as crianças [. . .] em 2012 apenas 40.720 crianças – equivalente a 1 por cento da população estimada de 0-5 anos - frequentavam centros de CPI. (p. 89)

O mesmo relatório faz menção ao fato de a taxa de ingresso de crianças ao cuidado da primeira infância (CPI) ser mais elevado nos centros urbanos do que nos rurais,

⁹ IBEP: Inquérito sobre o Bem-Estar da População, elabora pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola.

mostrando como causa o não equilíbrio da distribuição das rendas familiares. Já o ingresso na iniciação (classe 0 do pré-primário) sofreu uma queda de 2007 para 2014, facto este justificado como sendo uma reflexão da decisão do governo no início do ano 2000 de tornar a iniciação parte central do sistema de ensino básico facto este que não conseguiu bases económicas bem delineadas e prioritárias provocando uma escassez em salas de aulas e professores qualificados acabaram por afetar negativamente a qualidade de ensino neste nível. Atualmente a situação pouco ou nada melhorou.

O ensino primário é composto pelas 6 primeiras classes e frequentado por crianças dos 6 aos 12 anos de idade havendo, contudo, uma extensão até os 14 anos de idade. O aperfeiçoamento da língua portuguesa apresenta-se como um dos objetivos específicos associado a introdução do estudo de áreas de formação como Matemática, Ciências, Educação Artística, entre outras. Diferente do ensino do pré-escolar, o ensino geral obteve sempre um aumento do ingresso de alunos, pois houve um investimento substancial do governo com relação as infraestruturas, bem como recrutamento e preparação de professores (UNICEF, 2015). Segundo o MED (2014) foram feitos grandes investimentos no sector voltado para o ensino geral, e estes investimentos possibilitaram formar um leque muito elevado de professores com vista a melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como a construção de um número maior de salas de aula de modo a dar cobertura ao número elevado de alunos fora do sistema escolar dos anos anteriores.

Apesar de o ingresso tardio estar a diminuir, ainda é visível, principalmente em meios sociais rurais, crianças com idade de frequentar o ensino secundário (12-17 anos) ainda em frequência no ensino primário. Ainda existe a percepção de que as crianças (6-9 anos) são muito pequenas para frequentar a escola, daí o ingresso tardio. Além desta barreira, fatores como distância e custos financeiros também são apontados quando se fala de ingresso tardio ao ensino primário. Apesar do ensino primário, de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01, ser gratuito, na prática, e devido a falta de celeridade nas transferências orçamentais, algumas escolas primárias cobram comissões aos encarregados de educação, para poderem cobrir as suas despesas correntes. Segundo o relatório da UNICEF (2015) “não existe um conjunto claro de regulamentos sobre a implementação do ensino primário gratuito, que deve

ser apoiado por uma atividade inspetiva para monitorar o cumprimento” (p.103).

O ensino secundário está dividido em 2 ciclos como explicado mais acima. Já o segundo ciclo do ensino secundário encontra-se dividido em 3 linhas: Ensino médio geral (10^a-12^a classes), Ensino médio normal (10^a-13^a classes) e Ensino médio técnico (10^a-13^a classes). Segundo a LBSE 13/01 ensino secundário tem como principal objetivo “permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes” (p.9).

O número de ingressos ao ensino secundário diminui drasticamente comparando com o número de ingressos no ensino primário. A taxa de crianças que conclui o ensino primário é muito inferior à taxa de crianças que ingressam a esse nível, e de certa forma isto influencia o número de adolescentes que irão dar continuidade ao ensino secundário. A taxa líquida de frequência no ensino primário é de 84,6% nas áreas urbanas contra 72,2% nas zonas rurais; já para o ensino secundário nas zonas urbanas o gráfico vai para metade, 43,7%, enquanto para as áreas rurais a descida é mais do que a metade indo para 8,2% (INE, 2011).

As desigualdades entre as zonas rurais e urbanas e riquezas mal distribuídas são apontadas como as causas de desistência e não ingresso no ensino secundário. O acesso físico as escolas do ensino secundário também é uma grande barreira, principalmente nas áreas rurais onde 33% da população vive a mais de 40 minutos da escola secundária mais próxima e tem a dificuldade acrescida de não haver transportes públicos (INE,2011).

Além destas dificuldades muitas outras têm sido apresentadas ao MED desde programas inadequados para a realidade do país bem como falta de quadros e quadros qualificados. Até ao momento ainda não foi apresentado o relatório da avaliação global feita pelo MED de acordo com o decreto 02/05 de 14 de janeiro exposto mais acima. De certa maneira a reforma educativa não foi vista como uma mudança de sucesso, pois em vários aspetos notou-se uma omissão dos responsáveis, sobretudo quando se fala das áreas rurais.

A LBSE 13 é revogada pela LBSE 17/16 de 07 de Outubro de 2016. Esta consigna à educação um papel social e cultural de grande valor, responsabilizando aos diferentes

sistemas uma atuação harmoniosa.

A gratuidade do ensino é evidenciada em seu artigo 11º promovendo a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência as aulas, material escolar e apoio social, garantindo também a merenda escolar para alunos que frequentem o ensino primário em qualquer rede de ensino pública. O artigo 12º torna obrigatório o ensino, abrangendo as classes de iniciação, Ensino Primário e I ciclo do Ensino Secundário. O sistema de ensino passa a ser: Ensino Pré-escolar; Ensino primário; Ensino Secundário e Ensino Superior. Estas foram as mudanças mais significativas para o Ensino primário, que é a base para esta investigação.

Esta lei é alterada em Maio de 2020 com a aprovação da Lei 32/20 prevendo a sua entrada em vigor aos 12 de Agosto de 2020.

Capítulo 2. Relação entre a escola e a comunidade

2.1. Encontro entre a educação formal, educação não formal e educação informal

Freire (1983; 2000^a, 2000^b) define educação como a promoção da prática de uma teoria sobre conhecimento, onde o conhecimento é um processo que envolve ação-reflexão sobre o mundo realizadas pelo homem. O autor percebe a educação como um diálogo entre pessoas que buscam uma justificação para os acontecimentos que os rodeiam. Canário (2006) encontra-se na mesma linha de pensamento, definindo educação como um processo permanente em que a pessoa desenvolve a sua “especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (p.159).

Neste sentido, pode-se afirmar que a educação reúne em si todos os processos educativos que ocorrem ao longo da vida. Tem-se em consideração que a autenticidade da educação deve promover a dignidade das pessoas (Freire, 2000b), deve existir uma articulação entre a educação e os processos de desenvolvimento do indivíduo como um cidadão participativo. A educação não está distanciada da vida, não existe uma linha a separar uma da outra, pois aprende-se em todos momentos da vida, em todos locais. De um modo ou de outro, todos estão envolvidos nesse processo, seja aprendendo, ensinando ou ensinando e aprendendo, daí que não existe apenas uma educação, mas várias formas de educar que se misturam com a vida (Brandão, 1985; Freire, 1987).

Podemos compreender que o processo educativo é abrangente, pois ocorre em todos os tempos e espaços, abrindo então a possibilidade da existência de modalidades educativas, no plural, que são: *educação formal, educação não formal e a educação informal*. A diferenciação delas foca na espontaneidade de educar, embora em muita bibliografia vemos alguma ambiguidade sobre os conceitos das mesmas, mas a educação informal separa-se da formal e não formal pela espontaneidade em que o aprendizado acontece. Para Canário (2008) a educação formal está relacionada ao ensino em si, enquanto a educação não formal e a informal estão relacionadas com aprendizagem, com a valorização dessa aprendizagem, notando-se aqui que para o autor, a educação formal está mais afastada das outras duas. Bernet (2003) considera

o oposto, que a educação formal está muito mais próxima da não formal pois detém características semelhantes, apresentando diferenças apenas a nível estrutural, sendo a educação informal a mais afastada das outras duas. Já Cavaco (2001) considera que em alguns aspetos e momentos a educação não formal possa se confundir com a informal sendo que elas partilham características idênticas diferindo apenas “no grau de formalização” (p.62).

Apesar destas ambiguidades e diferenças em pensamentos foi possível retirar alguns aspetos que permitiram conceituar as três modalidades.

Gadotti (2005) apela a conceituar estas modalidades de educação, não como opostas umas das outras, mas sim, tendo em conta as suas especificidades e como elas se apresentam realmente. O autor considera que, uma oposta a outra, acabamos por reiterar a ideia do senso comum de que a educação não formal é a ausência da escola, tornando assim a educação formal como a única a nível escolar e que a escola não consegue abarcar a informalidade. Gadotti define estas duas modalidades:

“A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas [...] A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente de seguir um sistema hierárquico de “progressão”. (p.2)

Coombs e Ahmed (1974 cit. por Bernet 2003) distinguiram os três conceitos, relacionando a educação formal a um sistema educativo institucionalizado, a educação não formal com uma atividade realizada fora do marco do sistema oficial de educação e a educação informal como aquela que dura a vida toda, acontece a todo o momento permitindo ao indivíduo acumular habilidades adquiridas diariamente de acordo com a sua interação com o meio.

Educação formal

Em grande maioria da literatura consultada, a escola é a principal instituição responsável pela educação formal apresentando-se como o local onde acontece a mediação de conhecimentos científicos programados pelo sistema de educação. Libaneo (1994) considera a educação escolar/formal como um sistema de instrução com propósitos intencionados, sendo o docente o elemento responsável pela intermediação entre o educando e o conhecimento. A educação formal depende de uma diretriz educacional determinada a nível nacional envolvendo órgãos estatais de controlo. A ideia de que a Escola seria a única responsável pela educação formal foi ampliando-se para além dos muros da escola. Gadotti (2005) cita Herbert Marshal McLuhan (1969) quando diz que o planeta se tornou a nossa sala de aula e o nosso endereço, isto é, agora além da escola, outros lugares como o espaço social, espaço familiar, local de trabalho tornaram-se educativos. Para o autor a escola deve buscar contribuir na formação de um indivíduo cidadão e participativo através da comunicação transparente e democrática de forma a criar mentalidades criadoras.

Educação não formal

Canário (2006) designa a educação não formal como aquela em que existe a aprendizagem de coisas que não são ensinadas. Gohn (2009) chama a atenção para a tendência de se definir educação não formal partindo da hipótese de que ela é uma proposta contrária a educação formal, e que devemos defini-la enquanto “um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos” (p. 32). A autora ainda afirma que são processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva que se desenvolvem a partir da experiência e ações organizadas. Para Canário (2006) a importância atribuída a este processo educativo está associada a ideia de que “as pessoas aprendem com e através da experiência” e que “ não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (p. 162).

A educação não formal deve também ser entendida como uma atividade que pode decorrer de forma sistemática e organizada e apenas levada para fora do sistema burocrático e formal, que vem para impulsionar a aprendizagem a todos, crianças, jovens e adultos. Apesar de estar direcionada para grupos específicos, não se verifica uma rigidez a esses grupos, dando ao indivíduo liberdade de ação, fazendo com que ele tenha como sua responsabilidade a elaboração do projeto pessoal, bem como a gestão da sua formação (Cavaco, 2001). A educação não formal envolve

aprendizagens tanto voltadas ao sentido emocional e cognitivo das pessoas, como para o desenvolvimento de habilidades técnicas, corporais, manuais, etc, que capacitam o indivíduo para o desenvolvimento de atividades de criação (Gohn, 2014).

A educação não formal também é caracterizada, segundo Gadotti (2005), pela flexibilidade quanto ao fator tempo e quanto ao fator espaço. O autor realça a importância da criação e recriação de espaços ser tão importante quanto a categoria tempo. O autor afirma que se trata de um conceito tão amplo que muitas vezes vem associado à cultura, daí que as aprendizagens estejam de alguma forma ligadas a política dos direitos do indivíduo enquanto cidadãos, sendo por isso muitas vezes associada a educação popular ou comunitária. Gohn (2014) articula a educação não formal a educação cidadã, sendo que a educação se volta para a formação de indivíduos livres e emancipados e com conhecimento dos seus direitos para com os outros.

Educação Informal

Para Bernet (2003) a característica que mais se destaca na educação informal é o facto de nem sempre ela ser intencional e de não ser sistematizada. Para o autor aquela acontece ao longo da vida, a partir de experiências quotidianas e o contacto com o meio ambiente. A educação informal faz parte da maior aprendizagem que um indivíduo possui durante toda a vida, pois acontece sempre e a qualquer momento, inclusive em ambientes escolares. Neste sentido, a educação informal é aquela que ocorre em qualquer espaço, sem qualquer planificação, efetuada por qualquer pessoa e não leva a uma certificação.

A educação informal é uma educação que se desenvolve quando realizamos tarefas básicas diárias, daí ela ter um carácter inconsciente. “Os conhecimentos são partilhados em meio uma interação sociocultural que tem como única condição necessária e suficiente existir quem saiba e quem queira ou precise saber” (Gaspar, 1999, p. 173). A mente humana não possui compartimentos cognitivos, não existe um dispositivo na mente que valida o conhecimento em função da sua origem. Daí que se pode afirmar que as três modalidades de educação se complementam entre si.

2.2. Multiculturalidade na escola e educação intercultural

A cultura não se dissocia da educação, “quase” impossível se traçar marcos em educação sem aliamos uma à outra. Apesar da definição de cultura se apresentar de formas mais variadas pela literatura consultada, a ideia fundamental a reter é que toda pessoa é um veículo de cultura e, por isso, a cultura expandiu-se e passou a ser relevante para a compreensão da vida das organizações (Teixeira, 1995). A cultura ultrapassa o conceito físico e visual, ou seja, ela constitui a criação de formas eficazes de comunicação onde se partilha atitudes, crenças, hábitos, símbolos, realidades, ilusões, etc.

Assim sendo, todo indivíduo possui uma base cultural que justifica o seu comportamento, daí que isso não pode ser esquecido durante o processo de aprendizagem.

Nos dias de hoje, o mundo vem-se tornando um só onde as mudanças geográficas e económicas têm facilitado o caminho para migrações, contribuindo assim para que haja uma sociedade com várias culturas, e que faz todo sentido trazer à superfície o conceito de multiculturalidade e mais sentido ainda conectá-lo com a educação.

Segundo Candau (2008), o multiculturalismo não nasceu no âmbito académico, mas sim de lutas de grupos sociais segregados e discriminados, em especial por questões étnicas. Só num segundo momento ele penetra no mundo académico. De acordo com Ferreira (2005), as sociedades adquirirão o estatuto de multiculturais e a aceitação deste facto não passa apenas por promover uma mestiçagem cultural, mas sim promover a comunicação e aceitação de outras culturas.

Candau (2008) posiciona o multiculturalismo em duas abordagens, a primeira vem sob a forma descritiva, aliando o multiculturalismo como uma característica muito atual e suas configurações dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. A segunda abordagem volta-se para uma perspectiva propositiva, onde se defende que o multiculturalismo não é apenas uma realidade, mas sim uma forma de mudança da dinâmica social através da intervenção e ação. Este acaba por ser um desafio, pois cada grupo social apresenta um sentido de pertença em relação a sua cultura e a identidade cultural. Para Hall (1999), a identidade cultural está envolvida com o sentimento de pertença em determinados aspetos como: raciais, etnicidade,

linguística e religiosos, o que se torna vital para o desenvolvimento do próprio indivíduo, tanto no sentido de pertencer a um determinado local quanto na sua relação com os outros.

As várias questões envolvendo o multiculturalismo, que passam pela aceitação do outro com toda a diferença que o caracteriza e o facto de ser um processo muitas vezes incómodo, provoca um impacto muito grande sobre os grupos minoritários no que concerne a interação na sociedade em que se encontram, de forma a deixarem livres todos os aspetos diferentes em relação ao grupo maioritário. Candau (2008) retrata estas questões quando fala de uma abordagem assimilacionista, que assume a sociedade multicultural, não existindo igualdade de oportunidade, faz-se apenas a “integração” de todos na sociedade incorporados à cultura hegemónica: “Não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidade, conhecimentos valorizados pela cultura hegemónica” (p. 21).

Candau (2008), num diálogo com Sen (2006), retratam também uma outra abordagem sobre a questão multiculturalidade, a abordagem diferencialista que parte do princípio de que se deve colocar em ênfase o reconhecimento das diferenças, garantindo assim, espaços próprios para expressão destas identidades bem como os seus direitos sociais e económicos e formação de comunidades culturais homogenias. Na prática esta abordagem demonstrou apenas o favorecimento à criação de segregações em sociedades multiculturais.

A escola tem um papel muito importante, pois acaba por ser um centro de diversidade cultural e ressalta a vista de todos integrantes dessa instituição que os grupos levam bem definidos os seus sentimentos de pertença de grupo. A escola de hoje, não mais é apenas um lugar de transmissão de cultura, contrariamente hoje é um lugar de confronto de várias culturas passando de um modelo único para uma pluralidade de culturas. Desta feita surge a necessidade não apenas de fazer com que as várias culturas caminhem juntas, mas de as pessoas comunicarem entre si, trocarem experiências, interagirem e integrarem-se, dando lugar a uma educação intercultural. (Stoer, 1992)

A educação intercultural privilegia a partilha e valorização do diferente, diferenças

estas que devem ser reconhecidas e comunicadas efetivamente nos mais variados contextos culturais propiciando a tomada de consciência da sua própria identidade cultural de forma a ultrapassar os muros do estereótipo e preconceito (Ferreira, 2003). A interculturalidade na educação deve assegurar que, não só se reconheça e se aceitem as diferenças, como se desenvolvam também dinâmicas que propiciem o enriquecimento recíproco e não isolamentos daí que a relação pedagógica deve promover não apenas uma transmissão de saber mas um encontro entre “outros”, onde cada um descobre o outro e a si mesmo (Viera, 1997; Postic, 2007).

Candau (2008) defende uma educação intercultural que possa promover uma educação de reconhecimento do “outro”, onde ocorrem negociações culturais e possa haver a construção de projetos comuns que enfrentem conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre grupos majoritários e minoritários e as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Por esse motivo, apresenta-se de seguida as características principais da perspectiva intercultural:

1. É a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais;
2. Concebe culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas;
3. Nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”;
4. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
5. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade (Candau, 2008, pp. 22 e 23).

O diálogo intercultural deve ser visto pela escola sobre o olhar da heterogeneidade dos alunos e de forma inclusiva. Deve ser orientado sobre uma pedagogia regendo-se pelos princípios da complexidade, cidadania, respeito pela diferença, unidade da diversidade e por último pela universalidade (Grilo; 2012). A educação intercultural passa pela educação da cidadania participativa que, segundo Stoer e Cortesão (1999), “constrói-se através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão” (p.49). Os mesmos autores também chamam à atenção para o fenómeno a que chamam

“daltonismo cultural” quando não existe consciência da diversidade cultural, passando por ela de forma naturalizada e neutra, assumindo que não cabe à escola retratar estas questões. Ter em conta estas questões de diversidade cultural, leva o educador/mediador a um papel importante na desconstrução de práticas educativas tão enraizadas e naturalizadas pelo “daltonismo cultural” para práticas criadoras de novas formas de intervenção.

Uma boa parte da literatura consultada considera o educador como o principal mediador na construção de práticas interculturais. É um vetor dinâmico na educação dos indivíduos para o desenvolvimento de uma sociedade mais integrada e participativa. O professor, tendo a responsabilidade social de veicular uma cultura-padrão considerada socialmente relevante, deve ter consciência da multiculturalidade presente, que se traduz numa diversidade de crenças, valores, atitudes, estilos de vida e de pensamento dos seus educandos, que incorporam as suas identidades. (Grilo, 2012). Para Cardoso (1996, cit. por Grilo, 2012) “ as características de uma cultura devem ser julgadas/apreciadas de acordo com os pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura” (p.40).

A relação de empatia professor-aluno é necessária mas não suficiente. Não basta o educador colocar-se no lugar do outro e conhecer essa diferença, é preciso servir-se dessa diversidade para a construção de práticas pedagógicas interculturais. Cortesão (2000) assume esta vertente quando afirma que é um processo que exige ao professor um estudo sobre as crianças com quem trabalha, exige-se que o educador saia um pouco do seu lugar de ação para que possa desenvolver conhecimentos de comparação.

No universo da educação intercultural, a mediação, segundo Vieira e Vieira (2015), surge como uma estratégia de comunicação entre grupos diferentes, capaz de ajudar as escolhas dos indivíduos dentro das condições sociais vividas de formas também a ajudar na reconstrução identitária muitas vezes destruída pelas realidades sociais.

A mediação possui um papel multidisciplinar pois, atualmente, várias são as áreas de atuação desde educativa, intercultural, familiar, laboral entre outras. Costa e Silva, Piedade, Morgado e Ribeiro (2016) definem mediação como: “ um procedimento que

privilegia a cooperação e a participação dos mediados na procura de uma solução para os seus conflitos ou problemas, mutuamente satisfatória e potencialmente duradoura”. Visto dessa forma consegue-se ver a bilateralidade da mediação, que trabalha tanto no desenvolvimento de uma aprendizagem como na criação de laços sociais.

De uma forma ou de outra quando nos debruçamos sobre educação intercultural devemos abraçar o papel do mediador intercultural e do mediador social. Gimenez (1997, cit. Costa e Silva *et al.*, 2016, p. 142) define a mediação intercultural como: uma modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e da aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais étnico-culturalmente diferenciados.

Assim, podemos resumir que os principais princípios da mediação intercultural são: a aproximação das várias partes envolvidas, as estratégias de comunicação que promovam o reconhecimento do outro e o desenvolvimento de uma aprendizagem de aceitação e convivência com as diferenças. Freire(2018) acresce que uma das tarefas mais importantes da prática pedagógica é desenvolver condições em que na relação aluno-aluno e num todo com o professor devem então assumir-se como seres sociais e históricos, e que nesse processo a “assunção de nós mesmos não signifique a exclusão dos outros” (p.42).

Vive-se um tempo em que se quer que os processos educativos sejam mais inclusivos, a escola abriu-se e reconheceu que as respostas aos problemas socioculturais devem ter início na instituição escolar, tornando a atividade pedagógica mais social e cultural e não apenas sobre didáticas. O professor tornou-se assim um elo importante entre a cultura da escola e a cultura dos alunos, tornou-se o mediador entre alunos, família e a comunidade, daí a importância de se falar muito mais sobre esse papel de mediador e o grande papel do mediador intercultural da parte do educador.

2.3. Relação entre a escola e a comunidade/família

Canário (2005) considera a escola, relativamente ao meio rural, como um veículo de penetração da cultura urbana. A relação escola-comunidade toma uma dimensão

emblemática, onde a escola é símbolo de modernidade e desenvolvimento urbano e social. À escola é confiada a responsabilidade de construção do cidadão consciente.

A relação entre a escola e as comunidades em alguns momentos não é fácil de se gerir pois os objetivos pautados pelas duas organizações divergem. Enquanto que a escola é a representante dos objetivos traçados pelo Estado a comunidade é regida pelas ideias da gerontocracia. A escola acaba por ser o veículo de propagação do poder estatal, que ainda é bastante centralizado e percorre a ordem vertical.

A autonomia da escola não é alheia à política praticada na sociedade, daí que os conteúdos são estruturados de acordo com os interesses traçados pelo estado durante a sua governação, sendo este o que define o que deverá ser ensinado e quanto se investirá em escolas e em educação. (Nguluve, 2006)

Embora a escola neste contexto seja vista apenas como meio utilizado pelo estado para atingir seus objetivos, esta por si só é uma organização em que as relações de poder são estabelecidas.

O diretor da escola é o representante máximo das relações de poder na instituição escolar, e esse poder é aplicado pelo professor. Daí que o poder escola-aluno passa principalmente pela relação professor-aluno, que é a relação mais direta do aluno com a organização escolar. A relação professor-aluno existe como uma relação de poder, que acontece muitas vezes de forma natural, sendo fundamental para a organização educacional e ainda mais para a vida do próprio aluno, pois como assume Freire (2018) os professores quando passam pelos alunos, independentemente da forma como usurpam as relações de poder, deixam sempre uma marca para a vida no aluno.

A sala de aula é o palco onde as relações de poder se efetivam, é nela onde os protagonistas traçam estratégias de permanência seguindo o determinado pelo poder central (direção) da disciplina. Bourdieu e Passeron (1975) consideram que durante o exercício da prática pedagógica acontece uma idealização de uma relação de diferenças do exercício do poder, onde aquele que ensina exerce autoridade sobre aquele que aprende e se desenvolvem atitudes preestabelecidas socialmente.

Foucault (2010) considera que o poder não se encontra somente em instâncias

superiores, e sim em uma formação social localizada no mais profundo interior das relações entre vários atores sociais da organização ou comunidade que se misturam com a dinâmica natural.

A disposição física da sala de aula e como os alunos estão dispostos é uma forma velada de se exercer a disciplina, considerando o corpo como uma das técnicas utilizadas para exercício do poder que produz efeitos individualizantes, como o caso em que nas salas de aulas as carteiras encontram-se dispostas em filas verticais e separadas individualmente, sendo uma das formas de manter a disciplina impedindo que os alunos provoquem conversas paralelas, manipulando assim o corpo tornando-os docéis e úteis. (Foucault, 2010)

A figura do professor na sala de aula, em muitas realidades, ainda é posicionada de forma a que ele seja o único detentor do conhecimento e este aplica estratégias que permitam ao aluno apenas assimilar de forma passiva e no evoluir da sua vida possa representar o que assimilara. Esta forma de poder está ligada ao poder simbólico, pois este está ligado por um indivíduo que influencia e outro que é influenciado.

Gadotti (2003) considera que a própria educação se opõem à conscientização, o autor expõem que existe uma luta continua contra a educação dominante considerando-a como educação do colonizador.

Nesta abordagem de poder não podemos esquecer a realidade histórica de construção da realidade africana, que passa pela fase de colonização, e que a história da educação nesta realidade de alguma forma não se dissociou da fase colonizadora. Gadotti (2003) explica para a realidade brasileira, que em termos de factos não está dissociado do que aconteceu em África, em que a história da educação brasileira passa pela educação do colonizador, aquela que é submissa e autoritária, sendo que aqui o professor tem a função “policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador” (p.53).

De certa forma este poder pelo autoritarismo já não aparece de modo tão visível, vem de uma forma velada, o que para Foucault nada mais é do que a “continuação da guerra por outros meios”(p.121).

Contudo o papel do professor nesta relação de micro-poder, que na verdade é um poder imenso, deve ser repensado de forma a substituir a repressão do poder do estado soberano que vem acoplado aos interesses da dominação. O controle do pensar, do conhecer e do fazer deve ser descentralizado.

Ao exercer o poder em sala de aula, partindo de que as orientações são baixadas de forma vertical, de cima para baixo, seguindo um poder central e soberano, os professores correm o risco de recorrer ao facto de que a educação se torna mais manipulável ao se seguir o currículo padrão e normas impostas, de formas que os alunos não recorram a crítica e atuem como se apenas a palavra do professor fosse a correta. Ao agir desta forma, os professores perdem uma boa oportunidade de permitir que tanto os professores como os alunos exerçam poder de produzir conhecimento e reafirmarem o seu poder de refazer a sociedade. (Freire, 2018)

A comunidade rural em Angola leva a um modo de vida tradicional, em que as atividades principais são de agricultura e pecuária, revelando uma precariedade no uso de tecnologia e desenvolvimento humano e social, além de estarem em pontos isolados e com condições de vida limitadas. Observa-se a preservação da identidade cultural, principalmente a língua e em algumas comunidades de forma mais patente os hábitos e costumes. (Silva, 2011)

A comunidade rural é representada pelo poder tradicional. Este poder tradicional apesar de reconhecido pela constituição da República de Angola (2010) como parte do poder local, pouco participa das decisões no que concerne a educação. Verifica-se que estes admitem a necessidade de educar formalmente as crianças e membros adultos da comunidade mas em contrapartida consideram que a sua tradição cultural deve ser preservada. Melo (s/d) considera que isto se deve ao facto de as condições em que estas comunidades se encontram serem bastante precárias, e que por isso os seus costumes culturais passam a ser a sua base de sobrevivência.

Esta relação entre a escola e a comunidade acaba por ser conturbada, pois existe uma falha social que não permite que ambos olhem para o mesmo caminho. A comunidade muitas vezes não se identifica na estrutura da escola, tanto em termos de currículos como em necessidade social tendo em conta a situação financeira ali vivida. A escola acaba por ser distante o que faz com que exista pouco incentivo para comparecerem a

escola, sendo mais útil a sua comparência nos trabalhos do campo. Existe também o receio, por parte dos líderes comunitários, que os jovens depois de letrados optem por abandonar a comunidade na busca de melhores condições sociais para si.

A escola pouco ou nada pode fazer, pois não existe um preparo no que concerne a meios estruturais para mediação que deve existir entre a escola e as comunidades rurais. A escola obedece a um currículo único sendo que o território é pautado pelas diferenças étnicas e ainda a escolarização é feita apenas na língua portuguesa apesar de nestas comunidades ainda imperar a língua de Angola ¹⁰ como maior forma de comunicação.

Para Zau (2002) esta não preparação da instituição escolar determina a não adaptação da escola nas comunidades rurais:

Línguas diferentes, culturas diferentes, condições sociais desfavoráveis determinam uma total inadaptação à escola. As crianças (...) não têm à partida qualquer hipótese de poderem competir com os alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna. E o que é ainda mais grave é que o sistema escolar as recebe como se falassem ou tivessem obrigação de falar português. Mas a realidade é bem diferente e os professores não estão minimamente preparados para dar resposta a esta situação. Os professores não têm a menor ideia de como se constrói adequadamente uma segunda língua na mente de uma criança. (p. 212)

A inexistência da flexibilidade nesta relação (escola/comunidade/família) apresenta-se como um obstáculo aquilo que deveria ser o real objetivo da escola, ou seja, o de promover a formação da cidadania integral que não acontece como o que se observa traduzido no absentismo visível nas comunidades rurais.

¹⁰ Língua de Angola são as línguas que se originam da língua *Bantu* anteriormente conhecidas como línguas nacionais.

Capítulo 3 - Enquadramento metodológico

3.1. Objetivos e questões de investigação

A dinâmica das sociedades atuais não mais permite ignorar as relações socioculturais que cada comunidade/sociedade carrega no seu dia-a-dia. Assim, considerando o facto de Angola ser um país rico na diversidade étnico-linguística, e que vem vivenciado mudanças na visibilidade e consciência sobre essa grande massa multicultural das comunidades, a exigência de um novo olhar sobre a escola e suas relações interculturais a cada dia faz mais sentido. O modelo escolar não mais tem dado conta da complexidade que caracteriza a sociedade angolana atual, o que tem levado a uma maior necessidade de análise sobre as práticas que envolvem a interculturalidade e melhoria da relação com a comunidade.

Ao longo da prática educacional da investigadora, tanto enquanto estudante como professora, e da sua vivência como ser social, inserida numa sociedade, constatou uma falta de relação entre o que é aprendido pela referência teórica de currículos educacionais e aquilo que é vivenciado concretamente nas escolas, em geral. Parece existir uma “alienação” de todos face ao facto de Angola ser uma sociedade pautada pela pluri-culturalidade e etnicidade variada, bem como a necessidade de inserir a voz da comunidade nas políticas educativas do país.

Neste sentido, a discussão e problematização de temas como interculturalidade e relação entre a escola e a comunidade, sendo o aluno o elo de ligação, devem antes de mais ser compreendidas sob a perspectiva sociopedagógica pois subjazem as questões ideológicas e de poder (Silva, 2003).

O nosso estudo partiu, assim destas constatações e da revisão da literatura acabada de apresentar, o que levou à formulação das seguintes questões de partida:

Que relações se estabelecem entre as aprendizagens escolares das crianças e os saberes adquiridos no quotidiano familiar e comunitário? Como se entrecruzam vivências escolares e comunitárias das crianças angolanas?

Estas questões de partida desdobram-se nas seguintes sub-questões:

(a) Quais aprendizagens escolares são valorizadas pelas crianças?

- (b) Quais as aprendizagens em contexto familiar e comunitário que são valorizadas (ou percebidas) pelas crianças?
- (c) Que relações se estabelecem entre as aprendizagens escolares das crianças os seus saberes adquiridos nos contextos familiares e comunitários?
- (d) Que atividades escolares as crianças mais gostam de realizar?
- (e) Que atividades familiares e comunitárias as crianças mais gostam de realizar?
- (f) Que tipo de articulações se processam entre as atividades escolares e as atividades familiares e comunitárias?

De modo a responder a essas questões estabeleceu-se como objetivos de investigação os seguintes:

1. Compreender as relações que os alunos estabelecem entre os saberes adquiridos no seu quotidiano e as aprendizagens escolares.
2. Compreender como os alunos transportam as aprendizagens escolares para o seu quotidiano.
3. Perceber como se articulam ou não os valores e as atitudes da educação comunitária e as atitudes vinculadas pela escola.

Não nos restringimos apenas a aprendizagens cognitivas, mas também a aprendizagens sociais (valores e atitudes), relacionais (empatia, escuta e colaboração) e pessoais (autonomia, autoconhecimento, resiliência, vida emocional)

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Abordagem fenomenológica-interpretativa

Para Amado (2014) o propósito do que é “ser humano” passa pela sua dimensão moral, que assenta sobre o facto de o ser humano ser livre e responsável quanto ao seu destino, enquanto pessoa e membro de uma comunidade. A educação é um dos meios de promoção do desenvolvimento do individuo de forma a conciliar seus valores individuais com a responsabilização pelo lugar-comum, pelos outros e pela comunidade em que está inserido e que deve sentir-se intimamente ligado. O individuo, quando o referimos em pesquisas de educação, não deve ser retratado nem

estudado como uma coisa, deve permanecer como sujeito, de modo que o conhecimento que se pretende obter deve por si ser de diálogo (Bakhtin, 2003).

Com a finalidade de dar respostas às questões formuladas e atingir os objetivos deste estudo, seguiu-se um paradigma fenomenológico-interpretativo. Esta é, assim, uma investigação qualitativa, pois pretendeu-se obter as opiniões e perspectivas das crianças mediante as suas afirmações e sentidos atribuídos ao seu processo de aprendizagem quotidiano, quer na escola quer na família e até na comunidade de modo mais alargado. Bogdan e Biklen (2013) consideram a pesquisa qualitativa como aquela que se interessa pelo processo em si e o “modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). O paradigma fenomenológico-interpretativo tem como aspecto principal a compreensão de significados e representações que os indivíduos colocam nas suas ações em relação ao contexto em que atuam, ou seja permite compreender o significado que estas interações tem para as pessoas em situações contextualizadas. Esta abordagem conduz, segundo Amado (2014), à procura “dos fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual” (p.41), isto porque esta vai acontecer na relação que o ator tem com o outro e com os contextos em que participa.

A escolha deste paradigma torna-se comum em pesquisas qualitativas pois segundo Bogdan e Biklen (2013) começa pelo silêncio, na tentativa de se captar o que se estuda de forma a se enfatizar o comportamento, como componente subjetiva das pessoas envolvidas no processo. Neste sentido, os demais paradigmas (principalmente o hipotético-dedutivo) não ajudariam com a nossa necessidade de reconhecer a ação humana dentro do contexto em estudo.

Ao longo da investigação, vimos surgir as várias características de uma abordagem deste tipo, desde a observação dos processos educativos, passando pela aproximação à compreensão das significações que as crianças atribuem à sua vida escolar, familiar e comunitária. Neste sentido, o propósito nesta linha de pesquisa é de captar o que faz sentido para os participantes, dando-lhes voz, bem como refletir sobre a aprendizagem cultural desses atores sociais a partir das observações feitas pela pesquisadora ao longo desse processo. O trabalho de investigação colocou adequadamente a investigadora a interpretar os dados recolhidos tendo como ponto de partida os significados que os participantes conferiam ao processo desenvolvido por eles,

ficando patente que o objetivo configurava-se ao que Bogdan e Biklen (2013) consideram ser o papel do investigador durante o processo de construtor de conhecimento e não de dar a sua opinião.

3.2.2. Estudo de caso etnográfico

Por se tratar de uma investigação qualitativa e fenomenológico-interpretativa, assumiu-se que o estudo de caso etnográfico seria a estratégia metodológica mais adequada, pois permite ao investigador entrar em interação com os participantes de forma a estar mais próximo da realidade investigada para facilitar a colheita de dados. O estudo de caso é caracterizado pela observação de um único contexto ou acontecimento específico (Bogdan & Biklen, 2013), no caso presente a turma foi a unidade de análise, tratando-se, portanto, de um estudo de caso de uma turma do ensino primário.

Considerando os contornos que a investigação tomou, enquadra-se no que Sarmento (2011), apoiado pelos estudos de Miles e Huberman, considerou como estudo de caso espacial, pois envolveram-se os alunos no seu contexto escolar e comunitário. Dado que o estudo envolveu crianças, por forma a ser-nos possibilitada a participação na peculiaridade do mundo das crianças houve, por parte da investigadora, uma preocupação especial em envolver-se no espaço e fazer parte do grupo e contexto em estudo. A exploração no contexto espacial permitiu-nos observar aspectos importantes, como as identidades étnicas e representações deste grupo social, bem como a influência das posições socialmente construídas neste contexto e na relação das crianças com outras pessoas (Graue & Walsh, 2003).

Podemos dizer que para este estudo havia uma necessidade de se observar o grupo social em pleno funcionamento, bem como as instituições associadas aos mesmos, dados estes que um simples questionário ou análise documental não conseguiriam apreender as particularidade associadas a este funcionamento, pois “...importa tanto o registo dos comportamentos como o registo do que eles significam para as pessoas que o praticam, e no contexto em que eles se verificam” (Amado e Silva, 2014, p.147).

O estudo de caso etnográfico tem como base a observação da atividade voltada principalmente para a cultura de um determinado grupo social, fazendo assim com

que o que aconteça nos espaços de educação informal e formal, também possa ser abrangido por este tipo de estudo de modo que as relações sociais que acontecem nestes contextos também são reguladas por padrões culturais e relações de poder Amado e Silva (2014). A etnografia orienta o “olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a (...) vertente sócio-cultural das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares” (Sarmiento, 2011, p. 16).

3.2.3 Instrumentos de recolhas de dados

Para poder dar resposta às questões de investigação, optou-se pela aplicação de técnicas como: a observação participante, as entrevistas informais e análise documental (textos escritos pelas crianças da turma). Os instrumentos a utilizar para recolha de dados por norma têm como propósito a recolha de informação partindo das questões formuladas e respeitando sempre os objetivos da investigação. Para este caso, uma parte dos dados foram impressionistas, isto porque foram recolhidos informalmente ao passo em que a investigadora ia se familiarizando com o processo ali a decorrer.

A opção pela utilização de um leque variado de técnicas teve por base a necessidade de obter vários ângulos do problema, por forma a alcançar uma perspectiva mais abrangente e multifacetada evitando assim a construção de preconceitos e tendências pessoais. Este tipo de recolha e análise de dados com recurso à variadas fontes, como é próprio dos estudos de caso, a triangulação, é assim entendida por Graue e Walsh (2003) como a necessidade de se gerar dados utilizando todas as direções possíveis para o contexto.

3.2.3. Técnicas de recolha de dados

3.2.3.1. Observação participante

Os estudos etnográficos têm subjacente a observação, isto porque cabe ao investigador observar o mundo a sua volta e colher as informações que dão resposta as suas questões. Os tipos de observação são descritas em muitas literaturas como um *continuum*, isto porque o observador pode situar-se em relação ao observado, desde o extremo mais distante (fora do campo do observador) à maior proximidade, no caso da participação total da vida do observando (Grauer & Walsh, 2003; Sarmiento 2011).

No sentido de *continuum*, Merriam (1988, cit. por Sarmento, 2011) considera quatro possibilidades da observação: (i) só participante (tem como principal função se tornar um membro do grupo e não explicita os seus objetivos); (ii) participante como observador (participa ativamente com o grupo embora explicita os seus objetivos de forma parcial); (iii) observador como participante (participa de forma mínima na ação e revela de forma clara as suas intenções com o estudo); e (iv) só observador (não interfere nem interage com o grupo em estudo). Estas categorias são também consideradas por Adler e Adler (1994), o que levou a investigadora, no presente estudo, a situar-se na categoria de observadora como participante, pois houve a necessidade de explicitar os objetivos do estudo e intenções ao grupo, porque para aquele contexto e aquelas crianças a presença de qualquer pessoa chama a atenção, principalmente a entrada e saída de pessoas não naturais, por tratar-se de uma pequena comunidade pouco habituada,. Esta opção também permitiu-nos ir ajustando o nível de participação de modo a não interferir demasiado no contexto nem nos distanciarmos muito do processo.

A observação decorreu de forma natural, sendo que a nossa presença não implicou perturbação nenhuma ao processo desenvolvido. O nosso principal contexto foi o espaço escolar e as atividades aí decorridas, sendo que observamos os alunos em suas aulas, nos intervalos, momentos de lazer e fizemos uma visita a comunidade em que algumas crianças vivem.

Foram observadas no total cinco aulas em um dia em Fevereiro de 2019 e dois dias em Março de 2019, o nosso foco foi de observar as principais atividades de aprendizagem, as formas de ensino e atitudes dos alunos dentro da sala de aulas. Ocorreram também cinco observações aos alunos durante os intervalos, três dias em Outubro de 2018 e dois dias em Fevereiro de 2019, observações em cinco famílias em dois dias de Outubro de 2019.

O registo dos dados foi feito através de notas de campo. Bogdan e Biklen (2013) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Ao detalhar as notas de campo tivemos em atenção a caracterização das mesmas, onde

buscamos usar as duas formas, embora demos maior privilégio a forma descritiva em relação a forma reflexiva. Com a descritiva o registo pretendido foi sobre o que acontecia dentro e fora da sala de aula, desde conversas à atitudes comportamentais em determinados espaços, expressões verbais e não verbais, interações entre os alunos, entre alunos e professora e entre os alunos e a investigadora. A reflexiva foi registada no momento em que surgiam questionamentos e inferências normais quando se trata de uma observação. Durante as observações registamos tudo o que conseguimos ver, ouvir e experienciar com a turma que fazia parte desta investigação. (Anexo 3)

3.2.3.2 Entrevistas informais

Considerando que as entrevistas são os instrumentos que propiciam uma recolha de dados rica em diversos campos, por isso também escolhida com vista a complementar os dados recolhidos a partir da observação participante. Bogdan e Biklen (2013) consideram que na investigação qualitativa a entrevista pode por si só ser a estratégia dominante da recolha de dados ou ainda em conjunto com outras estratégias. No caso da investigação em causa, é utilizado para a recolha de dados descritivos as vozes dos próprios sujeitos e os significados que estes lhes atribuem.

Pelo facto de usarmos como instrumento principal a observação participante fomos encaminhados ao longo do processo a utilizar a entrevista informal, pois já conhecíamos os sujeitos, o que Bogdan e Biklen (2013) consideram que “se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.” (p.134).

As entrevistas informais decorreram na fase final das observações, normalmente durante os intervalos entre as aulas. E também após observar as famílias e a comunidade onde os alunos residem. Estas surgiram com a finalidade de se captar os sentidos atribuídos pelas crianças às aulas e ao espaço escolar onde se encontram, bem como interagir com os pais e os alunos dentro do seu contexto familiar.

As entrevistas aos pais foram gravadas em vídeos, após permissão, para garantir uma maior recolha de dados ao longo das visitas. Já as entrevistas feitas aos alunos foram realizadas sem gravação de maneira a deixa-los mais a vontade durante as mesmas. Já as entrevistas feitas à professora foram apenas gravadas em áudio.

3.2.3.3. Composições escritas pelas crianças

Com vista a melhor conhecermos as relações das crianças com os espaços em estudo, solicitámos à turma a escrita de composições sobre temas específicos embora abertos por forma a dar-lhes voz de modo mais informal e livre.

As composições foram planificadas com objetivo de se compreender os sentimentos dos participantes com relação ao processo educativo e aos espaços em que as crianças desenvolvem os seus valores e restantes aprendizagens. Considerou-se que pelo seu carácter livre permitiriam obter um manancial de informações relevante que muito contribuiu para a discussão das questões de investigação (Amado, 2014).

O primeiro pedido foi feito logo após ao segundo contacto com os alunos, e marcou-se um horário flexível para todos pois a presença da professora seria essencial para criar vínculo com os alunos. O tema escolhido foi: O que aprendo nas aulas e como utilizo esta matéria em casa. Foram recolhidas 18 composições tendo sido pedidas 20. Para a segunda composição o pedido foi feito logo após a assistência à uma aula, contou igualmente com a presença da professora e foram recolhidas 19 composições das 20 pedidas. O tema voltou-se à: Eu, minha família, meu bairro e minha escola.

Para ambas atividades os alunos demonstraram-se ansiosos para a elaboração das mesmas, sendo que na última composição pareciam mais animados para a atividade.

3.2.3.4 Tratamento e análise de dados

Para Bogdan e Biklen (2013) a análise dados é o momento em que o investigador partirá para organização sistemática dos dados recolhidos durante o trabalho de investigação passando pela transcrição das entrevistas, das notas de campo entre outras matérias, que apresentam como objetivo principal a compreensão das representações constatadas no trabalho de campo e de permitir a apresentação do observado a outros.

Logo no início, houve a necessidade de fazer uma pausa, pois esta análise estava a ser encarada como um imenso esforço de interpretação, apenas ao longo do processo foi entendida como um momento de decisões de tarefas o que possibilitou encontrar nos dados, conteúdo representativo para a investigação. Osgood (1958, citado por Amado

2014) compreende que esta fase do processo possui uma subjetividade implícita pois acaba por ser um processo inferencial que vai atrás de um significado oculto, que na maioria dos casos não é visível logo de partida.

3.2.4.1. A técnica da análise de conteúdo

A técnica de análise de conteúdo se insere num leque de metodologias de análise de dados ligados à estudos sociais. Amado, Costa e Cusoé (2014) consideram que o conceito tem modificando ao longo dos anos, partindo de um sentido mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo e inferencial na atualidade. Assim, podemos assumir a análise de dados como considera Bardin (2009):

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens,” (p.44)

Perante esta definição podemos afirmar que a análise de conteúdo analisa o conteúdo de mensagens, podendo ser quantitativo ou não, com objetivo de interpretar os elementos que constituem a mensagem através de leitura intensiva.

Para o material recolhido (entrevistas, composições e notas de campo) optou-se pela análise de conteúdo qualitativa.

Ao basearmos nos estudos de Bardin (2009) podemos verificar que a análise de conteúdo passa por três fases: a *pré-análise*, *exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação*. A *pré-análise* vem a ser a fase em que se entra em contacto com os documentos, executando a leitura flutuante de modo a organiza-los, formular hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores. Já na *exploração de material* ocorre a sistematização das decisões tomadas na fase anterior, em que esta fase consiste na categorização, codificação e enumeração de acordo com as regras já definidas. Neste momento agrega-se unidades que permitirão descrever as características do contexto em estudo. A última fase impõe o tratamento dos resultados de uma forma significativa levando assim o investigador a propor inferências e interpretações.

3.2.4.2. Análise de conteúdo das composições dos alunos

As composições passaram pela fase de leitura exaustiva o que levou a codificação de unidades de registo como:

“Gosto de ver a minha escola e gosto de ver a minha escola bonita. Na minha escola esta a faltar energia”;

“Na minha escola e gosto de ler, ir na sonda com os meus amigos, gosto de escrever, gosto de jogar a bola com os meus amigos”;

“Gosto de aprender, gosto da professora, gosto de escrever ler e responder”;

“Gosto de capinar, lavo a loiça, acarreto água, brincar, conversar, de estudar, jogar futebol, sou bem comportado só não gosto de quem fala mal de mim”;

“Na minha família eu gosto de visitar, falar com eles e fazer os trabalhos de casa”;

“Cozinho e estudo e converso com os meus amigos e varro o quintal e gosto de jogar a bola e eu gosto de brincar com os meus sobrinhos que ficam comigo em casa”;

A partir destas passagens conseguimos estruturar as composições em três temas: família/bairro, atividades de aprendizagens escolares, articulação de aprendizagens e saberes.

Para o tema família/bairro obtivemos as seguintes categorias, subcategorias e indicadores:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Atividades de que gosta	Atividades com outras crianças da família/bairro	Brincar
		Andar e passear
		Conversar
	Atividades com adultos	Visitar e conversar
	Trabalhos domésticos	Arrumação e limpeza da casa e quintal
	Trabalhos agrícolas	Na horta
Relações interpessoais na família/ Comunidade	Atividades religiosas	Ir à igreja
		Amor pelos familiares:
		Amizades fortes
		Tensões emocionais

		Co-habitação com avós ou tios
Carências na casa/comunidade	Infraestruturas	Água e eletricidade
		Internet/ Tv por cabo

Tabela 1: Categorização do tema Família/bairro

O tema atividades de aprendizagens escolares foi assim definido:

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atividades de que gosta	Atividades de aprendizagem	Estudar Leitura e escrita
	Atividades de lazer	Brincar e conversar
	Atividades de asseio da escola	Ajuda à limpeza da escola
Relações interpessoais na escola	Afetividade	Amor pelos colegas e professora
		Cuidado pelos outros
Carências na escola	Infraestruturas	Água, eletricidade e espaços recreativos
		Segurança

Tabela 2: Categorização do tema sobre aprendizagens escolares

Já o tema sobre a articulação de aprendizagens e saberes desenvolveu-se em:

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Atividades de relação entre a escola e casa	Atividades escolares articuladas em casa	Atividades de Língua Portuguesa
		Atividades de Matemática
		Atividades de ciências
		Estudo em casa
	Atividade valorizada na escola	Leitura
		Escrita
		Resolução de exercícios
		Conhecer a natureza

Tabela 3: Categorização do tema sobre articulação de aprendizagens e saberes

3.2.4.3. Análise de conteúdo das notas de campo e entrevistas informais

As notas de campo também passaram pelo processo de codificação e os textos feitos após as observações foram segmentados seguindo a ordem de categorias definidas tendo em conta os objetivos da investigação.

Assim, as notas de campos obedeceram a seguinte categorização:

Categorias
Aprendizagens escolares valorizadas
Relações interpessoais
Atividades valorizadas no intervalo
Articulação de saberes (escola-família-comunidade)

Tabela 4: Categorização das notas de campo

Após a realização das entrevistas gravadas em vídeos, para visitas familiares, e áudio (professora da turma) procedeu-se a transcrição das mesmas. Desta forma foi possível fazer uma leitura mais atenta com o intuito de se encontrar pontos que ligassem aos objetivos da investigação. Foram feito os recortes das unidades de registo com base no eixo temático da investigação e agrupamos as frases em volta deste eixo.

Assim, para as entrevistas com os pais e encarregados de educação foram determinadas as seguintes categorias:

Categorias
Trabalhos em casa
Prioridades de atividades
Tarefas da escola
Relação do aluno com a escola
Relação do encarregado com a escola
Perspectivas
Carências

Tabela 5: categorização das entrevistas aos pais e encarregados (as) de educação

A entrevista com a professora possibilitou as seguintes categorias:

Categorias
Atitudes na escola
Aprendizagens valorizadas
Disciplinas de maior envolvimento
Dificuldades
Articulação de saberes (comunidade-escola)

Tabela 6: categorização da entrevista a professora da turma

3.3. Caracterização dos participantes

3.3.1 A escola participante

Os atores sociais escolhidos para o estudo foram os do grupo étnico-linguístico *Nyaneca-Humbi* (*Nyaneca-Nkhumbi*), embora alguns estudiosos afirmem que houve um pequeno deslize em associar os dois nomes, pois os mesmos pertencem a duas tribos distintas em hábitos, mas pertencentes a região sul e sudoeste de Angola. Erros como este foram cometidos logo após a colonização, como estratégia política de modo a enfraquecer as estruturas organizacionais e assim conseguir o domínio total da população (Melo, s.d). Desta forma para melhor orientar o trabalho, optou-se por trabalhar pela divisão geográfica de onde incidiu-se o estudo e a denominação a que se optou foi de apenas grupo étnico-linguístico *Nyaneca* pois estes ocupam principalmente as zonas da Chibia, Jau, Humpata, Quihita, Pocolo, parte sul do Hoque, Quilemba e Lubango. O nosso estudo realizou-se na parte entre a Chibia e o Lubango por isso fez mais sentido optar pela denominação *Nyaneca* apenas.

Este grupo pertence aos povos Bantu e a língua que os caracteriza é a *Olunyaneca*. O povo nativo que ocupava o reino de *Ngola* (Angola) era diferenciado como Bantu e não Bantu, e vários eram os grupos que pertenciam tanto a um lado como a outro. O Sul e sudoeste de Angola apresentavam uma significativa afluência Bantu, aparecendo poucos grupos não Bantu.

A escola a que se apoia o estudo situa-se na localidade do Quilómetro 16 (dezasseis), na comuna da Huíla, que fica a vinte quilómetros da cidade capital da província da Huíla, cidade do Lubango. A localidade do quilómetro 16 (dezasseis) possui 21.813

(vinte e um mil e oitocentos e treze) habitantes e depende administrativamente da comuna da Huíla.



Imagem 2: Mapa satélite da localidade do Quilómetro dezasseis (fonte Google maps).

Legenda: 1- Bairro do mamboto; 2 – Sede da localidade; 3- Bairro Mundjibue

A escola insere-se no bairro do Mamboto, daí o nome da escola: Escola do Ensino Primário nº 154 - Mamboto, embora os seus alunos venham de outros bairros próximos e não só do bairro do Mamboto. Vêm de bairro como os do centro da localidade do quilómetro 16 (dezasseis), do bairro Conjenje (Hidromina) e Mudjembue.

A escola situa-se aproximadamente a 3 km da estrada nacional (EN) 105, o que representa cerca de quinze minutos a pé, pois não tem uma estrada asfaltada e os transportes públicos não passam pela escola. Anteriormente a escola funcionava nas antigas instalações da cooperativa agrícola, mas a partir do ano de 2015 funciona em instalações com mais condições, do lado das antigas instalações.



Imagem 3: A Escola (instalações antigas (esquerda) e atuais (direita))

A escola insere-se num meio rural e a sua volta apenas encontramos campos de cultivo e nenhuma residência próxima. Várias árvores e verde contornam a escola e por trás passa um pequeno riacho, ficando a quatro quilómetros da Sede da localidade do quilómetro 16 (dezassex) e a cinco quilómetros do bairro Mudjembue (bairros em que os alunos participantes ao estudo vivem).

Com uma estrutura pequena, a escola possui apenas seis salas de aulas, duas casas de banho para os alunos, a sala da diretora da escola, a sala de professores e o pátio. Não possui uma cantina escolar nem uma sala de leitura. As salas de aulas são equipadas com um quadro verde, trinta e oito carteiras, uma secretaria para o professor e um armário. Alguns livros de leitura são guardados na sala de professores, pois as salas não tem segurança.

3.3.2. Alunos participantes

A turma participante ao estudo é constituída por trinta e oito alunos, embora tendo em conta ao número de desistências e ausências optamos por trabalhar com apenas vinte alunos, dos quais 1 acabou por desistir, ficando assim com uma amostra de dezanove alunos da turma. Deste número oito de sexo feminino e onze do sexo masculino. Dados estes obtidos pela análise da lista da turma e desenhos elaborados para apresentação.

As idades variam entre os 11 aos 17 anos, dado este fornecido pela diretora e

infelizmente não é um dado certo pois um número pequeno de alunos não possui registo de nascimento e uma maioria não possui bilhete de identidade, pois esta é uma dificuldade da localidade, que inclusive foi apresentada pelos pais e encarregados de educação: *“Agora outra coisa que nos incomoda um bocadinho é a documentação, como fazer para resolver a cédula das crianças. Desta escola desistem através das cédulas”*.

A escola vai abrindo algumas exceções pois acreditam que deixa-los sem estudar seria pior para as crianças, como afirma a diretora da escola onde reconhecem a dificuldade social que se vive na localidade e que acaba por não ser culpa dos residentes, mas da falta de infraestruturas.

Uma boa parte dos alunos está a repetir a sexta classe, onde uma das causas principais seria a ausência destes alunos durante o último trimestre pois é altura que começa o tempo chuvoso e o trabalho no campo aumenta e também por falta de documentação para continuar os estudos em outra escola, então optam por ficar ali. Já a nível de aprendizagem a causa está principalmente na dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa.



Imagem 4: A turma

3.3.3. Família/comunidade

Os alunos pertencem a famílias de agricultores e criadores de animais. Vivem todos na zona rural, onde a maioria não tem acesso à saneamento básico, água e

eletricidade. São famílias alargadas e que vivem principalmente da venda dos produtos agrícolas produzidos pelos mesmos e venda de animais.

São comunidades pobres e que não tem acesso a serviços importantes como postos de registo de nascimento, água canalizada e transportes públicos ou pessoais, bem como muitos bairros não possuem energia elétrica. Suas estradas são de terra batida e os bairros são rodeados por campos de cultivo.

Os encarregados de educação que vivem no bairro do Mundjibue não falam o português com fluência e não possuem nenhuma escolaridade. Já os que vivem no centro da localidade do quilómetro 16 (dezassexis) possuem alguma escolaridade e articulam melhor a língua portuguesa, visível nas notas de campo sobre as visitas à comunidade:

“Os pais começam por agradecer “tuapandula (obrigado em português), bem aqui quase não temos problemas nenhuns, o problema que temos aqui é só a carência de que que? Sabão, sal, coisas mínimas e de casa só, do resto estamos bem”, nesse momento dei conta que deveria reestruturar muito rapidamente a minha abordagem, pois a comunidade está habituada a que as visitas sejam apenas filantrópicas e políticas”

“Assim que chegamos, fomos recepcionados em Nyaneka, pois notava-se que o Tio da A4 sentia-se mais a vontade com a mesma, apesar de também saber falar português”

“A prima (já adulta) do A5 justificou a ausência da mãe. Dizia que provavelmente não conseguiria dar respostas completas mas que iria tentar, notava-se nela u português fluente e maior entendimento das questões”.

Apesar de todas as dificuldades descritas, estas famílias são batalhadoras e dispostas a proporcionarem um futuro melhor para seus educandos, pois acreditam que a educação das crianças será a base para que melhorem e desenvolvam suas vidas.



Imagem 5 : Localidade do Mundjimbue



Imagem 6: Localidade do quilómetro 16

3.4. Questões éticas

Ao longo do trabalho de campo todos os cuidados quanto à exposição dos participantes foram tidos em conta, principalmente para com os alunos.

O primeiro contacto aconteceu com a diretora da escola que se mostrou acessível e previamente apresentou a investigação aos pais e encarregados de educação e permitiu um encontro com os mesmos a fim de conhecerem melhor os objetivos da

investigadora.

Por se tratar de uma comunidade socialmente vulnerável e de crianças igualmente vulneráveis criou-se todas as condições de esclarecimento sobre a investigação bem como a garantia de anonimato no que respeita às imagens dos mesmos.

Foi elaborado o consentimento escrito (anexo 1) e presente tão logo obtivemos o aval positivo por parte da direção da escola e dos pais e encarregados de educação. Por se tratar de famílias rurais e com domínio principal da língua *Nyaneca* primamos pela presença de um tradutor com vista a garantir total entendimento.

O anonimato dos participantes foi tido em consideração visto tratar-se de participantes vulneráveis e famílias socialmente vulneráveis. Para melhor proteger as crianças as fotos foram devidamente cuidadas para garantir o anonimato destas crianças. Durante as entrevistas garantiu-se a flexibilidade quanto a vontade dos participantes adultos em gravar-se a conversa e garantiu-se a não publicação dos vídeos e áudios, bem como a destruição dos mesmos assim que se transcrevessem as entrevistas e a investigação fosse publicada.

Respeitou-se igualmente a vontade de desistência de um participante no decurso do processo e garantiu-se que havia essa liberdade no que concerne ao andamento da investigação.

Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados

No presente capítulo proceder-se-á à análise e interpretação da informação obtida através dos instrumentos utilizados para a recolha de dados. Serão utilizados os dados obtidos através das conversas informais, composições das crianças, notas de campo e entrevistas informais aos pais e encarregados de educação dos alunos e professora da turma.

Assim, far-se-á uma descrição qualitativa das interpretações feitas através da análise de conteúdo.

Aqui, pretende-se dar respostas às questões de investigação e alcançar o objetivo principal que é o de perceber como os alunos articulam as aprendizagens escolares com os seus saberes familiares e comunitários e, para o efeito, houve a necessidade de dar uma voz mais ativa aos mesmos enquanto participantes principais; assim, procurou-se perceber e deixar os alunos verbalizarem os seus sentimentos em atividades diárias.

4.1. Eu e a minha família/comunidade

4.1.1 O contexto familiar/comunitário

Em muitos aspetos a família e a comunidade tornam-se lugares de apoio e de recepção de valores e saberes. Tão importante quanto conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, é também conhecer o tipo de família e comunidade a que estas crianças pertencem.. Assim quanto a **coabitação** podemos perceber pelas notas de campo e em alguns trechos das composições que as mesmas variam: *“O Pai do A10 logo apressou-se a vir ter connosco e nos dar as boas vindas, vinha como uma catana na mão pois no momento estava a ajeitar o curral dos bois. Logo por trás vem a mãe do Domingos para nos cumprimentar e vinha com um bebé ao colo”* (NC. 19/10/2018) pelo que percebemos que o A10 Vive com os pais e irmãos, o mesmo ficou evidenciado. Já para o A5 *“foi a procura de um adulto, pois no quintal haviam apenas as crianças pequenas a brincarem. Ele volta e diz que o pai foi a um óbito ali próximo e que só estava o irmão dele mais velho”* (NC. 19/10/2018) e para a A17 *“que tinha a mesma disposição das primeiras casas visitadas. Diferente das anteriores, nesta vive uma família completa, ou seja, vários irmãos e suas famílias. Fomos recebidos pelo tio “mais-velho”, pois o pai tinha ido à cidade”* (NC.

19/10/2018), observa-se que são residências de famílias alargadas. Outros foram acolhidos por outros membros da família *“Ele está separado dos pais, e vive comigo e minha esposa, sou tio nesse caso”* (EI5), *“Ele é meu sobrinho, a mãe dele vive um pouco distante e o pai já é falecido”* (EI6) e *“A entrada encontramos a Avó (Dona Cecília) saudamos e tão logo ela pediu que dessemos a volta para o quintal para melhor conversamos”* (NC. 19/10/2018).

Quanto ao **relacionamento com a família** consideram importante ter a família ao seu lado como se verifica na análise de conteúdo (AC1) : *“Gosto de todos eles (família) que o meu futuro será para eles”* (A1) *“Gosto muito dos meus pais”* (A4) *“Gosto de conhecer os meus irmãos e gosto quando os meus irmãos estão juntos”* (A11) *“Gosto muito de respeitar eles porque são muito importantes para mim”* (A14) *“Não gosto de faltar respeito aos mais velhos muito menos a minha mãe”* (A16) *“Sou amigo de todos, faço amigos, faço a minha família alegre”* (A11) *“Gosto do meu irmão e dos meus amigos”* (A12) *“Eu amo os meus amigos”* (A15) *“Gosto de conversar e ajudar os outros”* (A16) *“Eu amo os meus amigos”* (A17).

Analizou-se ainda que nestes trechos de suas composições, as suas relações familiares são associadas às relações de amizade na comunidade, o que leva a concluir que talvez não exista qualquer linha de separação entre a família e a comunidade.

As relações interpessoais são também marcadas por tensões, independentemente do lugar e da idade. Assim, sobre as **tensões emocionais** as crianças descreveram como (AC1): *“Não gosto que falem mal de mim”* (A10) *“Não gosto quem implica comigo”* (A15) *“Eu não faço fico (efiko - costume tradicional da cultura nyaneka) porque eu não gosto disso”* (A6) *“(…)Só não gosto quando falam mal de mim”* (A9) *“Gostaria que a minha família me ajudasse mais no estudo”* (A10) *“Não gosto quando a minha família briga entre si”* (A14) *“Eu não gosto de fazer fico (efiko - costume tradicional da cultura nyaneka) porque falam dialeto”* (A6).

Para estes, os familiares são a sua base e é pela família que se devem esforçar para terem um espaço na sociedade. Gostam de estar em sua companhia e sabem que só desejam o seu crescimento. Para muitos os amigos e familiares de amigos são também sua família e não existe uma linha de diferença entre sua família e os amigos ou outras pessoas da comunidade, evidenciando o sentido de pertença a esse bairro/comunidade.

As tensões afetivas estão relacionadas a necessidade de aceitação que as crianças apresentam perante os seus parentes, pois de alguma forma e em alguns momentos sentem que os seus (familiares e amigos) falam mal. Outro ponto sobre tensões que chamou a atenção, está relacionado a cultura tradicional da comunidade, em que para muitos provoca falha na comunicação, pois é uma atividade que decorre apenas na língua de Angola (Nyaneka). Apesar de a linguagem ser um meio identitário do grupo étnico a que pertencem, nota-se o cuidado do uso da mesma, não porque não haja compreensão da mesma para estas crianças, mas porque colocados na escola existe a necessidade de aprendizagem de outra língua, que é denotada como a língua a ser usada no meio urbano, apoiando-se que a escola é a representante da cultura urbana.

4.1.2 Atividades em contexto familiar que agregam saberes

Sobre a **valorização das atividades de casa**, nos textos das crianças observou-se que as atividades são divididas em: atividades de lazer com outras crianças, atividades de lazer com os adultos, atividades domésticas, atividades na horta e atividades de igreja.

Nas **atividades de lazer com outras crianças** houve uma maior aderência à frases como: *“Gosto de brincar com os meus amigos e os meus irmãos” (A1) “Gosto de jogar a bola e eu gosto de brincar com os meus sobrinhos que ficam comigo em casa” (A6) “Gosto de jogar a bola, gosto de brincar” (A8) “Gosto de brincar, jogo futebol” (A9) “Jogar a bola” (A10) “Gosto de brincar, gosto de rir, gosto de passear com as amigas” (A14) “Brinco muito” (A15) “Gosto de brincar” (A16) “Brinco muito” (A17) “Gosto de brincar com as crianças” (A18) Gosto de andar” (A2) “Gosto de passear” (A16) “gosto de passear com as minhas amigas” (A14) “Converso com as minhas amigas” (A18) “Converso com os meus amigos” (A6).* Em uma categoria próxima, as crianças mostram também gostar do **lazer que têm com os adultos**: *“Gosto de conversar com a minha família” (A12) “Gosto muito de conversar com os meus tios e família completa” (A14) “Gosto de ir visitar os meus avos e os meus tios” (A15) “Gosto de visitar a minha vizinha, eu gosto de comer” (A15) “Visito a minha vizinha” (A19) “No meu bairro fico (este “fico” quer dizer conviver/conversar) com a minha família” (A13) “Gosto de conversar” (A16) “Conversar” (A9) “Na minha família eu gosto de visitar e falar com eles (A18)”*

Os momentos de brincadeiras e convívio familiar aparecem aqui como as atividades

de maior valor na relação com a família e comunidade (bairro). Os amigos jogam um papel importante no quotidiano das crianças, onde atividades simples de conversa e brincadeira desenvolvem sentimentos de pertencer a um grupo. Estar com os adultos também é valorizado por estas crianças, onde realçam a conversa como atividade preferida e de maior valor.

Os **trabalhos domésticos** foram também relatados por estas crianças em suas composições como atividades de que gostam (AC1): *“Gosto de fazer limpeza no meu quarto” (A1) “Capino e varro a parte de frente da minha casa” (A1) “Trabalhar, capinar, lavar os pratos (...) varro o quintal, gosto de capinar e varrer” (A4) “Lavo a loiça” (A7) “No meu bairro eu costumo capinar. (A9)” “Lavo a loiça, acarreto água” (A9) “Eu gosto muito de trabalhar, gosto de capinar” (A10) “Lavo a loiça” (A7) “No meu bairro eu costumo capinar” (A9) “Eu gosto muito de trabalhar gosto de capinar” (A10) “Gosto de fazer limpeza, gosto de capinar, gosto de tomar banho e dar banho aos meus irmãos pequenos” (A15) “Lavo a louça, faço a limpeza, quando acordo varro” (A14) “Trabalhar na minha casa cedo” (A16).*

Bem como os trabalhos na horta: *“gosto de trabalhar na horta” (A1) “No meu bairro de manhã vou a lavra e na horta, regar e semear couves, batata, cebola e banana e jinguba” (A2) “Gostamos de trabalhar, gostamos de capinar, de pastar” (A2) “Gostamos (...) e lavar” (A2) “Capinam” (A15)*

Embora os objetivos investigação se tenham voltado mais para dar voz às crianças, achou-se pertinente ouvir os pais no que se refere a atividades efetuadas pelas crianças em suas casas. Assim, os pais evidenciaram o seguinte em nossas conversas:

“Aqui o trabalho cada vez em quando é só lhes ensinar a fazer limpeza. Acordar mais cedo ir na horta, fazer alguma coisa, chega lá o mínimo pelo menos, 4 e pouco, não, 5 e pouco estamos a cortar, pronto é só um pouco, fazer uma revisão ali, então ele volta a tomar banho e diretamente” (EI-A)

“Não pode acordar lavar, lavar o corpo e ir diretamente para a escola, também quase nada, mas estou atrás mesmo, tentar acordar um pouco mais cedo para gente aproveitar antes de ir na escola pessoas está cheio, mas também temos de deixar algo em casa, ajudar a mãe ou o pai. Quando regressa da escola descansa um pouquinho,

ou almoça descansa um bocado, tornamos a fazer o mesmo trabalho como tínhamos deixado de manhã” (EI-A)

“Eles aqui, esses aqui quase não fazem nada, só fazem trabalho do campo só. Vão ao campo, levar um bocado de estrume e no sei o que, na lavra yah, depois toca a hora de ir na escola é ir” (EI-B)

“O trabalho que ela faz aqui é mesmo só lavar a loiça, limpar o chão, cozinhar. de dia quando volta da escola e de noite, é só varrer o quintal. Na horta, quando há trabalho de manhã cedinho tem de fazer. Só chachar” (EI-D)

“o Tio “mais-velho” explica em Nyaneka que a Joana ainda não vai ao campo porque ainda não há chuva, logo não tem nada pra fazer na horta, então o trabalho dela por enquanto é apenas de ajudar a mãe em casa” NC 19/10/18

“Horta aqui não temos, faz só os trabalhos aqui de casa, vai pra escola e quando volta ajuda as mães em casa. Estes vão nas hortas fazer os seus trabalhos lá nos avós, mas não vão sempre, tem dias próprios, principalmente ao sábado e domingo ou então as vezes aos feriados. Hoje é feriado tem lá um trabalho o pai lhes pega e vão lá fazer o trabalho” (EI-E).

“ Vais buscar a outra bebé quando a mãe não tem tempo. Chega da escola se tem trabalho faz, se for dia dele faz o almoço (...) lava a loiça, arruma, ajuda a cuidar também do meu bebé” (EI-F).

No desenvolvimento de suas atividades preferidas em casa /comunidade foram mais além, trazendo os trabalhos domésticos e da horta como trabalhos que gostam de executar. Assim, podemos observar que estas atividades são vividas pelas crianças como fazendo parte do seu crescimento e que elas se divertem ao realizarem as mesmas. As atividades domésticas fazem parte dos hábitos vividos pelo grupo étnico Nyaneka, em que faz parte do momento em que os adultos começam a ensinar a responsabilidade e a necessidade de cuidarem do lugar onde vivem.

A atividade religiosa aparece aqui em: *“Também gosto de ir a igreja” (A10) “Gosto de ir a igreja” (A15).* AC1

Nesta relação com a comunidade surgem carências que são relatadas pelas crianças,

demonstrando que possuem um cuidado pelo lugar onde moram e anseiam que, também este, se desenvolvam que toca a infraestruturas, quando dizem que: “Gostaria que tivesse luz” (A10) “No meu bairro quando que terá água nas casas” (A11)” “(...)E na minha falta água, gostaríamos de ter torneira” (A6) “No meu bairro falta sinal (internet/tv por cabo)” (A14). AC1

4.2 A escola: um lugar de aprendizagem

4.2.1 O contexto escolar e a valorização de aprendizagens e atividades

Rui Canário (2005) considera que os alunos tendem a ser o problema principal de uma escola, isto porque são a força motriz da escola tanto pelo que demonstram nos seus comportamentos inadequados, como pelo que não fazem, isto é, a não realização das tarefas orientadas. Sendo assim, faz sentido observar que relação os alunos podem ter com a escola, sendo que socialmente o conceito escola vem mudando de acordo com o desenvolvimento das sociedades.

Canário (2005), citando Perrenoud (1994) também considera que a relação dos alunos com a escola está baseada na capacidade desta utilizar regras e agir sobre as mesmas, ou seja, a escola é vista como uma organização social que proporcionará aos indivíduos que passam por ela um conjunto de competências que mais tarde serão para outras organizações sociais que fazem parte da vivência dos adultos.

Em suas composições sobre a escola (AC2), os alunos usaram frases curtas como “gosto de estudar” (A2); “gosto de estudar” (A3); “gosto de ir para escola” (A4) “gosto da escola” (A5); “gosto muito de estudar” (A14); “gosto de ir na escola” (A15) “gosto de estudar e gosto de ir para escola” (A16); “aprendo e presto atenção” A19 “gosto de vir a escola todos os dias” (A10). Para complementar esta informação sobre gostar da escola justificaram-se acrescentando quais as suas atividades preferidas quando estão na escola e que os faz gostar de estar na escola. Estas atividades dividiram-se em atividades relacionadas como os momentos de aprendizagem e de lazer. As **atividades relacionadas com aprendizagem** dividiram-se em dois indicadores, onde no primeiro foram frases mais generalista como “Gosto de estudar” (A2) “Reviso um pouco” (A6) “Gosto de aprender” (A9) “Aprendo e presto atenção” (A19), onde a frase “gosto de estudar” foi usada com mais frequência. E no segundo usaram frases mais objetivas relacionadas a **escrita e**

leitura como *“Eu costumo ler” (A8) “Gosto de escrever e ler e responder” (A9) “Gosto de leitura” (A11) “De ler o livro” (A12) “Gosto de ler, gosto de escrever” (A13) “(...) de escrever” (A14) “gosto de fazer leitura (...) de escrever cópia” (A15) “ler e aprender” (A18) “Escrevo, leio” (A19).*

Um dos alunos mostrou que existe por parte dele uma preocupação para não faltar sem necessidade, tendo em conta essa questão da valorização da escola, quando afirma que *“Não gosto de faltar na escola quando não estou doente, eu só falto na escola quando estou doente ou quando os meus irmãos não estão a sentir-se bem”*.

Em trechos das composições das crianças, foi possível observar que existe, por parte daquelas, algumas relações entre o espaço escolar e o **lazer**, assim as afirmações mais utilizadas neste campo foram *“Gosto de jogar a bola” (A2) “Brincar com os meus colegas” (A8) “Conversar com os colegas” (A12) “Ir na sonda com os meus amigos, gosto de jogar a bola com os meus amigos” (A13) “Na minha escola eu gosto de conversar com os meus amigos, brincar com os meus colegas” (A18).*

Podemos ver que para as crianças a escola se apresenta primeiro como o espaço que irá fornecer competências básicas para a sua inclusão na sociedade, onde a leitura e a escrita são premissas básicas para isso, não colocando de parte claro que gostem de aprender a ler e a escrever. Para estas crianças a escola também é encarada como um espaço de lazer e desenvolvimento de amizades, e que as simples atividades de ir beber água e poder estar na brincadeira durante os intervalos, são momentos a serem valorizados na instituição.

4.2.2 Relações interpessoais

Em qualquer espaço social em que nos integremos, surgem naturalmente relações sociais e de cuidado. Isso não passa despercebido aos alunos quando se trata do seu espaço de aprendizagem escolar. Gostar das pessoas com quem convivem na escola foi descrito em suas composições em trechos como *“Na escola gosto da minha colega e da professora” (A3) “Gosto da professora” (A10).* AC2

O cuidado pelo espaço escolar em que se encontram inseridos em um período do seu dia foi realçado quando alguns dizem que priorizam a limpeza do espaço como se observa em frases *“Gosto de chegar cedo para varrer as salas de aulas” (A6) “Gosto*

de fazer limpeza” (A12) “Gosto de fazer limpeza, quando chego à escola não gosto de ficar fora porque a escola não está limpa” (A15) “Faço limpeza” (A16). Em uma das observações também este aspecto foi realçado “ mais tarde chegam mais duas meninas que apenas depositaram as suas coisas nas carteiras e saíram de seguida (...) retornam com vários ramos em suas mãos e começam de imediato a varrer a sala como os ramos fazendo de vassouras” “ (...) que elas fazem porque não gostam de ver a sala suja”. (NC 15-03-2019)

E o cuidado pelo espaço escolar continua quando os alunos listam as pequenas coisas materiais e de serviço pessoal que consideram fazer a diferença para o bom funcionamento da escola, ao afirmarem: *“Na minha escola está a faltar energia (elétrica)” (A1) “Na minha escola falta luz (elétrica)” (A11) “Na minha escola falta um jardim” (A14) “(...) falta um polícia” (A11). AC2*

O relacionamento com o outro é também valorizado e desenvolvido na escola. A busca por amizades na escola é um aspeto social que se observa em qualquer faixa etária e não é diferente para este grupo social em estudo. O cuidado pela instituição parece ser algo bem patente, pois em suas composições valorizaram as atividades de limpeza como atividades diárias e de gosto.

4.3. Eu, a escola e a minha família/comunidade

4.3.1. As aprendizagens valorizadas na escola

Ao apontar-se a leitura e a escrita como principais atividades de gosto na escola, podemos analisar que para crianças provenientes de uma comunidade que fala uma língua de Angola, aprender bem a Língua Portuguesa torna-se essencial para o seu desenvolvimento como seres sociais. Esta valorização foi evidenciada em frases como *“Na língua portuguesa na escola aprendo a ler” (A1) “Na escola eu gosto de ler” (A3) “No livro de ciências eu gosto de ler” (A3) “Na estudar (...) ler” (A5) “Escola: leitura” (A6) “ Na escola aprendo ler (...) respeitar o professor e a professora” (A11) “Na escola só gosto de leitura” (A12) “ Mais eu gosto de lere no quadro” (A13) “Na escola nós aprendemos (...) a ler, aprendemos as vogais o abecedário os sois e as palavras” (A14) “Escola: a falar bem o português, a ler o abecedário” (A15) “Escola estudar leri A16 Escola: leitura” (A18) “Na escola eu escrevo e desenho” (A2) “Na escola gosto de (...) e escrever” (A3) “De aprender a*

escrever” (A4) “Na estudar escrever” (A5) “Na escola (...) e ditado” (A6) “Na escola aprendo (...) escrever” (A11) “A escrever” (A15) “Escola (...) e escrever” (A16) “Eu escola gosto de esquecer (escrever) bem” (A17) “Escola: ditados” (A18). AC3

Embora tenha havido uma maior tendência para a escrita e leitura, em alguns trechos foi possível observar também a atenção dada a outras aprendizagens, como a **resolução de problemas** e alguns afirmaram que: *“Na matemática aprendo a fazer a conta” (A1) “Escola: contar” (A6) “Na matemática aprendo a contar e fazer contas” (A11) “Na escola a matemática serve para fazer conta para multiplicar” (A14) “Escola: a contar os números e as coisas que estão dentro da nossa escola” (A15) “Escola: as cota do maji e do veses diminoir (as contas de somar, multiplicar e subtração)” (A16).* AC3

Para **conhecimento sobre a natureza** as crianças afirmaram que: *“Na Ciência aprendo aquilo que se fala sobre a vida do homem. Aprendemos de dividir o corpo humano” (A1) “Na Ciências da natureza aprendemos que a natureza é a mãe de todos os seres vivos” (A14) “Aprendo a organizar e regar as frutas e as flores” (A11) “A saber dos seres omanos (humanos) dos animais” (A15).* AC3

Com isto, pode-se perceber que a relação dos alunos com as aprendizagens recebidas através da escola é valorizada, pois os pontos de maior interesse estão direcionados para aprendizagens que permitirão uma integração na sociedade. Daí que, a comunicação e a forma de se expressarem sejam competências essenciais a reter. Um dos alunos em uma das conversas sobre o seu gosto pelas aulas de Geografia afirmou que *“que nem tanto, ele acha Língua portuguesa mais importante (...) porque ele quer futuramente viver para o Lubango (capital da província)”* NC 11-03-19. Este mesmo aluno, quando questionado sobre se fez a preparação do texto de português em casa, *“ele responde que sim, e que já vem a estudar o texto há alguns dias”* NC 11-03-19, o que vem acrescentar a conclusão de que os alunos buscam valorizar disciplinas que permitirão uma maior facilidade de comunicação futuramente.

4.3.2. Como acontecem as aprendizagens na escola

A aprendizagem e sua relação com as vivências foi um dos objetivos principais da investigação proposta. Assim, não tem como observar os tipos de aprendizagem sem

relacionar como essas aprendizagens acontecem, de que formas são evidenciadas e o que se prioriza. As observações participantes de algumas aulas ministradas pela professora da turma abriram-nos um leque de ideias de como estas ocorrem e quais as técnicas e os indicadores que são priorizados. Os dados disponíveis apontam a leitura e a escrita como atividades prioritárias, independentemente da disciplina, como se sublinha nas seguintes notas de campo: *“A professora pediu a um aluno que fosse ao quadro escrever o assunto” “Respostas orais”; “Copiarem a matéria do quadro”; “Os alunos continuavam muito quietos e olhavam para os seus cadernos (...) reparo que eles estavam concentrados na escrita deles, pois logo a seguir a professora passava por algumas carteiras”; “Empréstimos de cadernos para compararem a escrita” NC 26-02-19; “A professora pede para copiarem a matéria”; “A maior parte deles prostrados sobre as carteiras e escrevem lentamente”; “A aula decorre nos mesmos moldes, a professora escreve a matéria no quadro, explica um pouco e os alunos copiam e ficam atentos a explicação da professora” NC 27-02-19; “A professora não precisou passar muitos comandos, começou apenas por dizer que começariam com a leitura”; “Durante a atividade os alunos que não faziam bem a leitura ficavam de pé como castigo”; “Os que não conseguiram terminar a leitura a professora passou uma tarefa extra, para efetuarem uma cópia de um texto do livro”; “Depois da resolução a professora ditou o tema ao invés de escrever, segundo a mesma de formas a habitua-los a escrever bem”; “Depois a professora pediu para os alunos lerem a matéria do livro, um por um, como fizeram na aula de língua portuguesa (aula de Geografia)”; “Folheavam o livro de geografia e falavam sobre as ilustrações”; “Outros conversavam mais sobre as ilustrações no livro do que sobre a atividade em si”; “Copiarem a matéria do quadro”. NC 11-03-19 . “numa conversa entre dois rapazes, um deles perguntava se camarão come-se (isto porque vivemos uma cidade do interior do país, e mariscos não é de fácil acesso aqui)” NC 27-02-19. “Haviam quatro alunos sem livro, e estes estavam com o livro de matemática aberto e sem prestarem atenção a aula em si. A primeira atividade passa pela observação do tomateiro ilustrado no livro” NC 15-03-19*

Ficou, no entanto, claro a existência de uma maior tendência em se priorizar a leitura e a escrita (aprendizagens) e por isso as técnicas utilizadas ao longo do processo recaem sobre as que os levam a ler e observar o livro, o quadro ou os cadernos. A interação com a professora está refletida apenas no momento em que vão mostrar as

atividades feitas nos cadernos ou quando a professora se levanta para analisar a escrita nos cadernos. Este momento de avaliação feito pela professora foi também observado com os alunos, pois estes comparam os cadernos uns dos outros como forma de auto avaliação. Durante a estadia pela sala de aula é-lhes permitida uma maior interação com o livro, onde valorizam os textos ali escritos, sem olhar para o tipo de disciplina, bem como as ilustrações de onde vem a curiosidade sobre os desenhos que ali aparecem, pois muitos não são vistos em sua comunidade.

4.3.3. O intervalo como lugar de partilha

Os intervalos são considerados como os momentos em que os alunos estão mais relaxados e naturais. Buscou-se observá-los nos intervalos de modo a analisar de que forma convivem ou aproveitam o seu tempo de descanso entre uma aula e outra.

Durante os dias de observação, as atitudes dos alunos são descritas em: *“As meninas na sua maioria brincam com cordas em um jogo que chamam de semana (...)”* NC 18-10-18; *“(...) um grupo de meninas sentadas, não estavam na brincadeira mas sim a observar uma delas que tratava do cabelo de outra, fazia tranças corridas, muito utilizadas por cá, as outra gesticulavam em nyaneka o que dava a entender que estavam a opinar quanto ao estilo”* NC 29-10-18; *“A professora deu-lhes 5 minutos para que fossem a sonda beber água”* NC 27-10-18; *“Algumas meninas ficavam pela sala, reuniam-se na carteira de uma das colegas e ficavam na conversa”* NC 11-03-19; *“(...) onde eles brincavam, estando um pequeno grupo fora do recinto escolar, por baixo da mulembeira”* NC 11-03-19; *“Outro grupo foi para de trás da escola, onde se encontra a sonda, e de onde eles bebem água”; “(...) um grupo de meninas brincava de pular a corda”; “Mais para a entrada da escola, alguns rapazes jogavam futebol, enquanto os mais pequenos assistiam os passes feitos pelos mais crescidos”; “Sentados haviam três grupos, dois de meninas e um de rapazes que estavam mais envolvidos em conversas”* NC 11-03-19; *“Bebo água e eles também, reparo que ali enquanto bebem água estão todos na brincadeira”* NC 15-03-19.

Verificou-se que durante o intervalo as atividades privilegiadas eram as de conversa, onde as escolhas dos lugares voltam-se mais para o lugar onde bebem água e o pátio. Neste momento do seu dia privilegiam as brincadeiras, principalmente aquelas em que as regras são impostas pelos mesmos, e em outros momentos também privilegiam a

conversa e partilha de saberes adquiridos em suas casas principalmente. Nos momentos de brincadeira nota-se uma divisão entre meninas e meninos, embora em outras atividades, principalmente no momento de beber água, não exista a distinção por género.



Imagem 7 - Meninas na brincadeira durante o intervalo



Imagem 8: Meninos na brincadeira durante o intervalo

4.3.4. Aprendizagens escolares valorizadas no seio familiar

A valorização de atividades e aprendizados escolares foi além do que se esperava obter destas crianças, havendo continuidade em casa na tentativa de melhorarem seus aprendizados. Deste modo, as atividades escolares que dão continuidade em casa foram aliadas tendo em conta as disciplinas principais.

Para Língua Portuguesa descreveram as atividades como: *“Na Língua Portuguesa em casa aprendo a fazer cópias”* (A1) *“No livro da Língua portuguesa gosto de ler”* (A3) *“Em casa na L.P. aprendo sobre o trabalho, conversar com os meus irmãos”* (A4) *“Eu gosto de escrever ler desenha”* (A5) *“Lá em casa gostu lêri”* (A9) *“Em casa na L.P. aprendo respeitar e também ler”* (A11) *“Em casa gosto de “ler e esquirever e desenha”* (A13) *“Revisão e leitura (...) dividir as palavras (...) forma das palavras”* (A18). AC3

Para Matemática e Ciências mostraram apenas atividades como: *“Na Matemática em casa também só gosto de fazer as contas”* (A1) *“Casa eu ojei muito da Matemática porque ajuda no negócio”* (A2) *“Em casa aprendo como aprender a Matemática”* (A4) *“A Matemática em casa serve para contar dinheiro, contar todo aquele que tu vés. Isto tudo vei da Matemática”* (A14) *“Casa: a fazer as contas das coisas”* (A15) *“A tabuada”* (A18). AC3

Apesar de poucos mencionarem o estudo das Ciências da Natureza em casa, conseguiu-se obter duas respostas: *“Nas Ciências da natureza em casa só gosto de estudar sobre a vida do homem”* (A1) *“Na casa gosto de ver as plantas”* (A3). AC3

Estudar também é visto como atividades escolares que se devem fazer em casa, assim frases como: *“Na casa eu gosto fazer a tarefa e do trabalho”* (A8) *“Eu gosto de revisari”* (A9) *“Eu gosto muito de estudar mais nada”* (A17) *“Revisão”* (A18) *“Gosto muito de estudar”* (A3) *“Gostamos de estudar”* (A2) *“Estudar um pouco mais”* (A6) *“Gostamos de estudar”* (A7) *“Gosto de trabalhar e estudar”* (A14) *“Cozinho e estudo”* (A4) *“Gosto de estudar”* (A12) *“Depois [dos trabalhos domésticos?] faço o meu trabalho [escolar?]”* (A19) *“Gosto muito de estudar”* (A3) (AC3) apareceram em seus textos relacionados à atividades escolares de continuidade em casa.

Fazer as tarefas é o essencial para os alunos, mostrando que as atividades aprendidas na escola, em casa devem apenas ser revisadas. Os indicadores “estudo” e “aprendo” são envolvidos de uma forma direta, pois mostram que para estas crianças apenas revisar, estudar e fazer a tarefa seriam as únicas atividades envolvendo as aprendizagens escolares a serem realizadas em casa.

4.3.5 Articulação de saberes escolares e conhecimentos do seio familiar

A articulação entre as aprendizagens escolares com os saberes comunitários foi melhor observado do que descrito pelas crianças, por isso a observação foi a fonte para análise de dados sobre esta temática.

As notas de campo permitiram verificar momentos em que acontecia esta articulação, assim temos: *“A brincadeira das meninas chamou mais atenção porque elas contavam em português mas conversavam e discutiam em nyaneka”*; *“Aproximei-me para ouvir a conversa, mas elas conversavam em nyaneka”*; *“A professora foi chamada a direção (...) um dos alunos (...) pede o caderno ao colega e deteta um erro (...) o outro em meio brincadeira e aborrecimento recebe o seu caderno e começa a falar em Nyaneka”*; *“Dois rapazes sentados em suas carteiras com os seus cadernos abertos e falam sobre a matéria da aula passada, que era sobre tipos de plantas, quando chega outro colega e vem na brincadeira e empurra o outro da carteira, sem violência, e ele vira-se para o colega bastante aborrecido, e fala em nyaneka e levanta-se vai ficar perto da janela, os outros riem-se, e pergunto a uma delas o que ele disse, ela começa a rir e diz ele abusou a cabeça dele. Quando se posiciona na janela o menino começa a conversa em nyaneka com as meninas que ali encontrou, depois volta para a carteira e retoma a conversa com o outro colega sobre a matéria, mas isto já em português”*.

Ficou claro que a comunicação é um ponto de distinção entre família/comunidade e escola. A maior articulação de saberes comunitários no espaço escolar acontece quando as crianças agem de forma mais natural, seja na sala de aula seja nos intervalos, em que melhor se articulam com a língua nativa, aí usam a mesma para conseguirem expressar melhor os seus sentimentos. Mas esta linguagem apenas aparece nos momentos em que as crianças se encontram sozinhas, sem a presença da professora da turma principalmente. Durante as brincadeiras torna-se claro que usam a

língua portuguesa para realizar contagens ou falas que apenas usam na escola, já aquelas falas mais naturais as crianças acabam por utilizar a língua de angola, na qual têm maior facilidade em se expressar.

No momento da brincadeira das meninas foi onde melhor se observou a articulação das aprendizagens com os seus saberes, pois elas associam as duas línguas para momentos diferentes da brincadeira, quando precisam de algo mais preciso como contagem, elas fazem-no na língua portuguesa, que é apenas lecionada e praticada na escola, já no momento de argumentar elas entendem-se melhor na língua nativa, que é utilizada na maior parte do seu dia, em casa e na comunidade. Mostra-nos que separam as aprendizagens escolares e os saberes adquiridos no convívio familiar pela linguagem.

Em uma das composições um dos alunos afirmou que: *“Usei muito a matemática pois me ajuda no negocio” “Em casa eu gosto de ver as plantas”*. Podemos afirmar aqui que em casa conseguem empregar aprendizagens escolares e conseguem igualmente relacionar esse conhecimento com as suas atividades no seio familiar e comunitário. Poderiam ser numerosas estas relações, mas associamos ao facto de que tanto para as crianças como para a professora a leitura e a escrita são os indicadores mais importantes para o seu sucesso na escola, e pouco ou nada se trabalha no desenvolvimento de habilidades relacionadas às outras disciplinas. A aprendizagem da Língua Portuguesa é vista como o conhecimento que lhes possibilitará a inclusão na esfera mais urbana.

4.4. Família e desenvolvimento escolar dos alunos

Embora o nosso foco fosse sempre as crianças, como participantes ativos do processo de aprendizagem, optamos por também perceber até que ponto os pais incentivam e participam da vida escolar destas crianças, assim pelas entrevistas informais conseguimos recuperar alguns trechos das conversas com os pais, que nos ajudaram a perceber como esta participação acontece: *“A tarefa dele aqui em casa é umas vezes que vi, mas está a escrever bem, mas tarefa daqui em casa não tem”* (EI-A) *“Eles quando vêm da escola fazem a tarefa. As professoras mandam as tarefas e eles fazem”* (EI-D) *“Aqui é um pouco difícil para pegar nos cadernos, , a única coisa as vezes é chegar a casa comer e pegar no caderno para fazer a tarefa, mas alguns não*

fazem a tarefa. Agora com essa energia que veio, vão lá pegar nos cadernos, nada novela, novela prontos.” (EI-E) “Ele tem feito as tarefas, normalmente faz de noite ou no final de semana” (EI-F)

Os pais assumem que são ausentes da vida escolar das crianças, que gostariam de ser mais ativos, mas a vida que levam não o possibilita. Assumem também que são poucas as vezes que pegam nos cadernos para fazer a tarefa, contrariando ligeiramente ao que as crianças em seus textos assumiram fazer.

Quando questionados sobre as ausências já comunicadas pela direção da escola, os pais afirmam o seguinte:

“Não não, mas ontem queria me dar bafo, através das faltas na escola, então ele manda lá, ficou calado um pouco “ é que pai, então eu disse que não vou” não, não é assim que responde com o pai, fala “não, tinha que fazer isto, tinha que fazer aquilo” me levanta com uma palavra muito alta, isso é bom para ti, bom para o pai e a mãe, a vida completa, e eu estou quase no fim, eu estou a a voltar para criança você que está a seguir para pro mais velho então tem que me escutar e acompanhar o caminho que estou a te dirigir, para fazer aquilo que vais buscar na escola para fazer junto com os teus filhos” (EI-A)

“As vezes que faltara é mesmo só brincadeira deles, senão têm hora própria de largar para ir na escola. (...)Mas, mas não é, o facto de não ir na escola não é o campo, o campo mesmo tem hora própria de ir. Tem hora própria de ir na escola, tem hora própria de ir no campo. Não querem mesmo ir na escola isso já é com eles” (EI-B)

“Gostam, mas é ontem né? Sim ontem e anteontem não foram, disse que iam comprar sapatos, parece têm falta de dois dias ou quê?” (EI-D)

“Falta um pouco, tem dias que vai tem outro dia você lhe vê (...) quem te mandou, não pode faltar na escola, as vezes (...) não tenho sabão para lavar a roupa (...)As vezes é por causa da roupa, ultimamente teve muitas faltas mas é por causa do sapato, ficamos ai uns dias, falei com o pai e o pai arranjou o dinheiro até que comprei sapatos. Sim, não quer dizer que ele falta porque não quer ir a escola, mas

faltou porque alguma coisa ai” (EI-E)

“Eu estava na horta não vi, de vez em quando é limpar a casa se calhar é isso. O pai e a mãe manda e eles não chegam na escola. Chegam no meio voltam e dizem não tem aula, ou o professor não veio. Se escondem na mata e depois toca aquela hora volta.” (EI-C)

Apesar de não participarem muito da vida escolar das crianças os pais mostram-se preocupados com as ausências dos educandos, tanto que têm conhecimento que as crianças faltam as aulas. Muitos têm noção que elas faltam muitas vezes pela ausência de condições materiais, e que nem sempre conseguem controlar isto. Nota-se que existe uma ausência de controlo parental, o que de certa forma está relacionado à falta de condições sociais, pois dada a distância física entre a comunidade e a escola, muitas vezes as crianças ficam pelo caminho na brincadeira e como os pais não têm como acompanhá-los, pois perderiam horas de trabalho tendo em conta que são trabalhadores autónomos, estas crianças sentem uma maior liberdade de decisão entre ir para escola ou não.

Os pais também referiram quanto as carências vivenciadas:

“É só questão de dinheiro, porque hoje em dia não podemos falar mentira (...)” (EI-A)
“Agora outra coisa que nos incomoda um bocadinho é a documentação, como fazer para resolver a cédula das crianças. Desta escola desistem através das cédulas” (EI-E)

Podemos concluir que as desistências estão relacionadas com o fraco apoio social prestado pelo estado, pois sem identificação não têm como avançar os estudos, porque para a frequência dos níveis de escolaridade mais avançados, a exigência da documentação é maior. O que leva a associar que isto também pode incentivar muitas vezes a falta de motivação para estar na escola, embora nos dados recolhidos não havia nenhum indicador sobre não haver motivação para a frequência da escola.

Notamos que os pais detêm esperança e perspectivas quanto ao progresso de seus educandos, como o observado nas conversas: *“Eu quero que ele traga boa matéria, que “deiam” a ele boas tarefas, fica ai então a pensar como vai fazer as tarefas,*

basta de acabar, então também assim que aproveita um bocado para ajudar” (EI-A)

4.5. As atividades na visão da professora da turma

Professores correspondem a parte que mais atua com os alunos quando no que toca a relações da escola com os alunos, pois estes atuam como mediadores entre a cultura escolar e a cultura adquirida pelas crianças na comunidade.

A participação da professora foi o ponto de confluência entre os escritos dos alunos, o observado durante o trabalho de campo e o esperado pelos pais, por isso achamos que faria todo o sentido estar nesta fase do desenvolvimento da investigação.

Questionada sobre o perfil comportamental dos alunos a professora diz que este depende bastante da origem deles, a qual determina a maior ou menor vontade de participar em atividades pedagógicas: *“o comportamento deles é muito relativo porque depende muito de cada criança e do meio onde veio, uns são um pouquinho mais liberais e outros um pouquinho mais acanhados”* (EP). E já para a participação dos mesmos em atividades, depende da disciplina, sendo que gostam de algumas e outras nem por isso: *“Eles participam, mas também isso depende de cada disciplina, porque numas, eles se adaptam melhor numas e outros na outra”* (EP).

Para a professora, a disciplina à qual estas crianças melhor se adaptam é: *“A disciplina mais fácil, que todos podem participar sem tantos problemas é a Educação Manual e Plástica, desenho”* (EP). Justificando esta percepção pelo facto de: *“Assim, como eles já tem umas noções básicas do que é o meio né, e a professora quando manda fazer algum desenho diz assim “desenhe por exemplo uma planta, uma escola, então vão procurar uma única planta, que se fosse a escolha do professor, assim neh, que olhe desenhe isto, não, como é a livre escolha então vão eles procurar e trazem, ver aquilo que mais gostam de fazer no desenho que quer apresentar”* (EP).

A professora acredita que esta facilidade está associada ao facto de ser uma atividade de livre escolha e, por estarem envolvidos com o meio que os rodeia, torna-se mais fácil desenharem ou utilizar outras técnicas para a representação daquilo que observam no seu dia-a-dia.

Embora esta seja para a professora a disciplina com maior participação deles a prioridade de aprendizagem a que a professora deve cumprir está voltada para as capacidades linguísticas: *“Eu priorizo a Língua portuguesa e Matemática, isso mesmo é a prioridade não tem como” “Porque é a base para que eles tenham coiso, meios para assimilar outras disciplinas, para que se enquadrem noutras disciplinas é preciso dominar a língua portuguesa”* (EP).

Até o ano de 2016, a LBSE de Angola apenas previa o ensino na língua oficial, sendo que para a lei atual já existe uma flexibilização quanto ao uso da Língua de Angola para auxiliar a aprendizagem na escola, logo, anteriormente existia uma necessidade de se priorizar o ensino da língua portuguesa em escolas como estas, em que o ensino das outras disciplinas dependia totalmente da rápida aprendizagem dos alunos com relação as competências em Língua portuguesa. Daí que o foco para a professora volta-se para as aprendizagens da língua portuguesa, o que leva os alunos a concluírem que estas são as atividades que devem ser valorizadas.

Mesmo sendo a atividade prioritária, o ensino da Língua Portuguesa, a professora considera ser a maior dificuldade:

“A maior dificuldade mesmo é tentar lhes enquadrar na disciplina de língua portuguesa, é muito complicado porque é a chave para que haja abertura para todas outras disciplinas, então eles uma vez que falam dialeto, que é nyaneca ne, vem para escola quase que língua portuguesa não domina então esse lado fica um pouquinho mais difícil trabalhar nas duas áreas, ou dar a matéria ou passar ainda traduzir a língua nyaneca para língua portuguesa e não só, fala-se mas também não domino, e daí que as vezes usamos o mecanismo de tirar uma ideia por exemplo de aluno que domina nyaneca e perguntar o que o colega falou em nyaneca, ah ta bom, ah falou assim esta bom, e depois o professor tem de transmitir olha em língua portuguesa tem que ser assim, tem que ser assim, mas é um trabalho duplo e fica muito complicado para fazer” (EP).

Esta dificuldade é vivida pois notamos que existe um despreparo por parte do Ministério da Educação, onde a professora não domina bem a língua materna da região o que torna a atividade complicada, pois além de trabalhar com o mesmo tempo e o mesmo conteúdo aplicado em escolas urbanas, tem também de mediar a

comunicação com os alunos. Os alunos são chamados em alguns momentos a mediar a comunicação, apesar de ser uma comunidade pautada pela maioria da população da etnia Nyaneca, a turma também tem alunos que vêm da localidade sede e estes já expressam melhor a língua portuguesa: *“Sim, não há diferença ai, todos misturados ai então os trabalhos na sala de aulas ou pra casa é que tem de ser individualizados porque nessa sala de aula o que adianta, um aluno já sabe ler um texto o outro por exemplo o abecedário não domina, o que adianta dizer que faça a leitura nesse texto, não, uns fazem a leitura do texto e os outros vou mandar por exemplo escrever o abecedário, algumas letras que não sabem, então encontram-se trabalhos assim individualizados”* (EP).

Questionada sobre em que momento observa que os alunos recorrem ao que aprendem em casa, responde que: *“noto mais na disciplina de educação moral e cívica porque tem temas muito bons que muitas vezes procura buscar um pouquinho da comunidade então é de maneiras que eles conseguem mostrar um pouquinho daquilo que eles aprendem ou que é o costume deles”*(EP).

Porque a língua é uma das formas de demonstrar a pertença a um determinado grupo neste contexto, e por ser o meio que os liga ao que fazem diariamente no seio familiar, questionamos se estes sentem-se confortáveis em utilizar a língua nyaneca na escola, pelo que: *“O professor não proíbe, é importante que se fale, as vezes exigimos mais que se traduza em língua portuguesa que é para o aluno ganhar o costume neh de falar a língua portuguesa, mas não é proibido porque se alguém não entender a língua portuguesa a gente tem de ir buscar nyaneca e depois passamos a traduzir em português é muito importante, mas eles ai falar, alguns que dominam mesmo muitas vezes um colega tenta falar e eles metem-se em risadas porque acham que se calhar não é o momento não é o meio para falar, mas muitos deles conversam mesmo, para se comunicar mesmo, é mesmo a língua nyaneca, é o que mais usam até, é mais no caso da professora estar presente, não é que haja proibição mas eles próprios ficam assim acanhados”* (EP).

Aqui torna-se visível que ainda existe um estigma quanto a comunicação na língua materna. Isto é conhecido pelos educadores, que pouco ou nada conseguem fazer para criar estratégias de aceitação desta forma de comunicação.

Sobre as ausências e participação a professora foi clara nas suas afirmações: *“Alguns grupos sim, os que ficam na sede da localidade nem tanto, acredito que também encontram motivação por parte dos pais, porque não basta o professor ne, insistir que o aluno venha, tem de haver motivação por parte dos pais. Agora o que vivem fora da sede nas localidades mais distantes da própria escola eu acredito que é um pouquinho mais difícil porque eles estão habituados a trabalhar no campo, é difícil encontrar o pai e dizer assim, não falem na escola, senão vai perder a matéria, vão te por falta é difícil, falta de motivação por parte dos pais”* (EP). E quanto a participação dos pais converge ao que os pais igualmente afirmaram em suas entrevistas: *“Aparecem muito pouco mesmo, muitas vezes convocamos, não todos que aparecem, uns nem sabem se o aluno ou o filho costuma chegar na sala de aulas ou não só vem no final do ano para reclamarem porquê o educando reprovou, porquê não reprovou, se houve desempenho ou não essa parte eles já não sabem”* (EP).

A participação dos pais e encarregados de educação acaba por ser pouca, deixando a responsabilidade completa para a escola.

Sobre a Mulemba, a professora diz que: *“Sim eles gostam até porque é muito bom estar em baixo de uma sombra da árvore, refresca (...) muitos meninos gostam de estar aí principalmente quando está muito sol”*; *“Sim, já tinha dado, aula de Educação Moral e cívica, isso depende muito do tema que eu tenho de tratar. Quando eles realmente tem de participar todos, então prefiro ir fazer isso debaixo da árvore, onde vou para tirar um pouquinho de cada um né. Ali os ponho a vontade”*



Imagem 9: Professora e alunos caminhando para a sombra da Mulemba

Considerações finais

O estudo realizado permitiu dar respostas as questões de partida consideradas para o mesmo. Assim, foram observadas as relações estabelecidas pelos alunos entre as aprendizagens escolares e os saberes adquiridos no quotidiano familiar e comunitário. Havia uma curiosidade em saber que atividades são valorizadas pelos alunos tanto na escola como no seio familiar, que atividades mais gostam de realizar, que relações se estabelecem entre os dois contextos (escolar e familiar/comunitário) e que tipo de articulações podem acontecer ao longo do processo.

Para a compreensão deste estudo optou-se pelas técnicas de observação participante, recolha de textos escritos pelos alunos e entrevistas informais por serem as mais adequadas para recolha de dados sobre o quotidiano do grupo em estudo. Tendo em conta que os fenómenos de interesse estavam relacionados a vivências nos dois contextos (escolar e familiar/comunitário) esta metodologia foi a mais adequada por permitir participar e estar mais próximo dessas vivências, pois fez mais sentido observá-las onde realmente elas acontecem.

Os dados recolhidos foram sistematizados e analisados, com utilização da técnica de análise de conteúdo, fazendo emergir os temas específicos e as categorias de análise e respetivos indicadores, de forma a compreender as atividades escolares e familiares e como estes dois mundos, que até certo ponto são distintos, se relacionam.

A escolha da escola não se mostrou fácil, passou-se por três escolas, de onde a terceira conseguiu reunir as condições para o estudo. A primeira escola apresentou dificuldade a nível do trabalho com os professores e havia algumas falhas na administração interna da mesma. A segunda depois de dois dias de trabalho, verificou-se que não possuía as condições a nível de grupo foco de participantes.

O grupo escolhido no final permitiu desenvolver a investigação da melhor forma possível, reunindo sempre as condições para que a investigação pudesse acontecer. Os participantes eram oriundos de áreas rurais, possibilitando assim alargar a investigação à comunidade na qual prevaleciam ainda grupos pertencentes a etnia Nyaneca-Khumbi

Com relação a primeira questão pré-estabelecida: Que relações se estabelecem entre

as aprendizagens escolares das crianças e os saberes adquiridos no quotidiano familiar e comunitário?

Podemos afirmar que a relação entre estas aprendizagens e saberes é pouco visível. A vida escolar e familiar são vividas em separado, sendo que tanto para um como para outro contexto são poucos os momentos em que se relacionam estes aprendizados. Existe uma valorização das atividades vivenciadas pelas crianças em ambos os contextos, mas esta valorização não os relaciona. Conseguimos observar que as atividades de aprendizagem valorizadas na escola relacionam-se com o ensino da Língua Portuguesa, em grande parte por se tratar de um grupo étnico-linguístico diferenciado e também pela estratégia pedagógica da professora. As aprendizagens escolares igualmente valorizadas pelos alunos, passam pela leitura e escrita, demonstrando que esta disciplina é importante para o seu futuro na escola e que é a sua disciplina favorita. Foi possível verificar que existe uma pequena divergência quanto ao que as crianças consideram atividades preferidas e o que a professora pensa ser as atividades de que gostam. Enquanto as crianças preferem atividades voltadas para a Língua portuguesa, já para a professora as crianças gostam de desenho, por ser uma atividade livre. Mas, ao analisar que existe uma prioridade por parte da professora em incutir neles capacidades e habilidades em Língua Portuguesa, as crianças igualmente preferem atividades relacionadas a esta disciplina.

Percebemos que, para os alunos, a escola representa o lugar onde vão adquirir conhecimentos, estando estes conhecimentos relacionados a capacidade de comunicação para que possam passar mais tempo na zona urbana, pois para estas crianças a linguagem é o ponto que os separa dos grupos urbanos e da vida futura.

Quando falamos de articulação de atividades e saberes, a limpeza é a que mais se destaca como atividade requerida em casa e igualmente aplicada na escola. Também é realçada a ligação entre a matemática e as necessidades quotidianas na família, embora de forma muito mais atenuada. Surpreende a quase ausência de referências, das crianças e da professora, à ligação entre saberes da disciplina de ciências naturais e as atividades tão comuns nestas crianças e suas famílias de ligação à natureza, designadamente o cultivo das hortas, nas quais participam. A professora, e só ela, refere a formação cívica, debaixo da mulemba da escola, como o momento e o lugar de partilha das vivências (eventualmente dos saberes) familiares e comunitários

dentro da escola.

A aula como tal não propicia momentos de articulação destes saberes. O conteúdo não permite esta articulação, pois apresenta muitas falhas na relação com a realidade diária das crianças e ainda pelo fato de necessitarem de traduzir os conteúdos dos livros. Pela tendência de melhoria da leitura e escrita, as técnicas que mais ocorrem na sala de aula são as de observação, escrita e leitura. Ocorre uma certa repetição de estratégias de ensino da professora, que privilegiam a escrita no quadro e leva a que os alunos aprendam mais por observação da escrita das palavras no quadro do que a falar e interagir com a professora. A escola mostrou não ser bilingue pois a aprendizagem está prevista e decorre apenas na língua não materna dos alunos. Como proposto por Zau (2002) “Quando o sistema educativo utiliza uma só língua, diferente da primeira língua dos alunos, (...) não podemos considerar como um sistema de educação bilingue” (p.200).

O comportamento dos alunos varia bastante, partindo das observações em espaços diferentes. Mostram um comportamento diferente quando estão entre si e quando estão na sala de aulas, principalmente no que se relaciona a linguagem. Quando estão perto das professoras, evitam articular palavras em nyaneca, mas durante as atividades de lazer e no intervalo apenas comunicam em nyaneca, o que nos levou a concluir que separam o conhecimento escolar pela língua em que é articulado, e separam a escola do seio familiar pela linguagem utilizada. Para as crianças, nyaneca indica estar entre amigos, sendo a língua para os mais próximos, e português para questões mais formais e de aprendizagem, funcionando como língua de respeito.

Evidencia-se aqui um descaso institucional, da parte do Ministério da Educação, sobre a existência da multiculturalidade em várias escolas do país, em particular esta em que se desenvolveu a investigação, pois a escola apenas segue os guias metodológicos orientados pelo Ministério e estes pouco ou nada oferecem às escolas multiculturais. Os alunos não sentem a sala de aula como lugar de partilha da sua cultura e vivências, sendo que assumem uma postura muito formal em sala de aula e não expressam o que acontece em suas vidas, começando pela não partilha da linguagem. Verificámos,

pois, que uma das culturas vem sobrepor-se a outra, não existindo assim uma estratégia mediadora a fim de se evitar um conflito de identificação própria entre os alunos (Zau, 2002).

Conseguimos perceber que a atividade pedagógica não possui uma relação com o espaço em que se encontra. Canário (2005) faz menção a esta rotura entre a escola e as comunidades rurais, quando afirma:

“A constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemónico supôs desvalorização dos modos de socialização anteriores (...) esta rotura que está na origem das dificuldades de inserção social da atividade escolar, relacionada com o facto de a atividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços sociais e do tempo histórico) ” (p.179).

As atividades no seio familiar também são valorizadas, principalmente as de afetividade entre os familiares e amigos. Atividades normais de crianças e adolescentes, envolvendo brincadeiras são as mais valorizadas. As atividades domésticas e os trabalhos de campo são realçadas, levando-nos a concluir que, para as crianças, estas atividades são quotidianas e devem ser feitas, e que serão úteis no futuro. Ficou claro que as relações familiares são estendidas para os amigos e para os vizinhos adultos. Isto estará relacionado ao fato de muitos viverem em famílias alargadas, isto é, com tios e avós, tornando assim o bairro como uma única família. Diferente do que é idealizado, que por viverem nas zonas rurais, não gostem ou convivam menos com os seus familiares, vemos aqui que apreciam bastante a sua companhia embora não os relacionem em momentos de aprendizagem. Iturra (2007) refere-se a isto nas suas etnografias sobre o imaginário das crianças:

“Um dia, os pequenos descobrem que os adultos nem tudo sabem, e o grupo social fica dividido, heterogeneamente, entre aqueles em que se pode confiar para algumas matérias, e os outros que, para esses efeitos, é melhor ignorar” (p.112).

Tanto na escola como em família a amizade pelo outro foi realçada. As relações interpessoais são valorizadas sem contar que se demonstrou ser o momento em que colocam em evidência o que aprendem nos dois contextos. Os espaços, escola bem como a comunidade, carecem de meios básicos, como saneamento básico e segurança. Uma questão vivida por estas crianças e da qual sentem a necessidade de falar, mostrando que sentem a vontade de cuidar do meio em que vivem.

O absentismo que se vai sentindo no decorrer do ano letivo deve-se ao facto de, na maior parte das vezes, surgirem necessidades relacionadas a falta de poder económico e social da comunidade, o que faz com que muitas vezes tenham de ausentar-se da escola por falta de um vestuário ou outra necessidade. Evidencia-se uma falta de acesso a serviços básicos do estado, designadamente serviços de documentação, que levam a que algumas destas crianças não possuam documentos de identificação. Existe também pouca interação entre a escola e os pais e encarregados de educação, em que muitos deles ausentam-se por terem como prioridade o trabalho para garantir o sustento, pois para estes pais o dia de hoje conta mais do que o dia de amanhã, o que os leva também a terem de escolher entre o seu educando participar de atividades na escola ou ajudar nos campos de colheita. Além destas razões, subjazem outras não menos relevantes que podem justificar a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Por um lado, a distância da escola à comunidade, acrescida da falta de transportes, por outro, o fosso existente entre a cultura escolar e a cultura dos pais, que a maior parte das vezes se expressam por uma atitude de supremacia por parte das entidades escolares, o que impede uma boa comunicação entre as partes. Isto para além das dificuldades linguísticas e do preconceito que muitas vezes leva à discriminação e à exclusão.

Assim, podemos afirmar que as vivências escolares e comunitárias dos alunos se entrecruzam nos momentos de brincadeiras no intervalo e não na sala de aulas. As observações permitiram-nos considerar que a língua foi um indicador para verificar o

saber aprendido no seio familiar e comunitário e que, portanto, nos permitiu verificar em que momentos na escola os alunos fazem uso dos saberes recebidos no quotidiano. Verificamos, portanto, que esta é usada na sua maioria no intervalo, o momento em que as crianças estão mais à vontade. Nestes momentos é comum vê-los a utilizarem, para interagirem e comunicarem entre si, a língua Nyaneca, mas quando se trata de conteúdos ou outro conteúdo da escola comunicam na Língua Portuguesa. Este foi o ponto alto das observações sobre as articulações entre estes saberes apreendidos em dois contextos diferentes. Durante as brincadeiras articulam os dois com uma facilidade incrível, e as brincadeiras fluem de forma tão natural, tal como a diferenciação do que falar em Português e o que falar em Nyaneca.

Percebemos durante o tempo de convívio que a escola e a comunidade esforçam-se para que este processo flua e seja benéfico para ambos os contextos. Destacamos que este esforço acontece por completo pela direção da escola e suas professoras, sendo que a responsabilidade governamental na criação de políticas públicas que priorizem a efetivação de escolas multiculturais, promovendo a diversidade cultural e linguística e a interculturalidade, principalmente em contextos como o do estudo, ainda é ambígua e não é colocada como prioridade.

Esta pesquisa permitiu-nos olhar por outra perspetiva o ensino em escolas com predominância do bilinguismo, e principalmente as crianças e adolescentes que vivem uma dualidade quanto ao seu sentido de pertença. Possuem uma caminhada de vida de muita resiliência, em que a sua projeção quanto ao futuro é totalmente injusta comparando com alunos das escolas urbanas, tendo em conta que estes possuem melhores condições sociais e o ensino é feito na sua língua materna. Esta injustiça acontece de forma contínua, pois o sistema educacional não os tem como prioridade e não providencia professores capazes de responder a estas particularidades vividas nas zonas rurais.

Apesar desta visão também nos foi possível observar o quanto estas crianças estão carregadas de sonhos em que o principal é o de poderem ter uma vida com mais dignidade e de sentirem que pertencem a algum lugar de destaque na sociedade.

O estudo de caso etnográfico aqui apresentado, com suas singularidades, poderá permitir comparação com outros grupos sociais que se debatem com o mesmo

problema por todo país.

Pretendemos ainda que este estudo proporcione abertura para novos campos de pesquisa com relação a representações dos alunos e que se dê uma voz mais ativa a todas as crianças que habitam este país tão marcado pela sua diversidade cultural e linguística.

Referências bibliográficas

Adler, P., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 337-392). Thousand Oaks: Sage Publications.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Amado, J.; Costa, A. P. & Cusoé, N. (2014). Técnicas de análise de conteúdo. In: Amado, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Amado, J.; Da Silva, L. C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: Amado, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ªed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Azevedo, Á. R. (1964). Novos subsídios para a história do ensino em Angola. *In* Boletim do Instituto de Angola, 19, 33-40.

Azevedo, Á. R. (1964). Novos subsídios para a história do ensino em Angola. *In* Boletim do Instituto de Angola, 19, 33-40.

Bakhtin, M. (2003). Metodologias das ciências humanas. In M. Bakhtin (Ed.). *Estética da criação verbal* (pp. 393-410). São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, 43, 645-667. Curitiba. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições setenta.

Belchior, M. D. (1965). Evolução Política do Ensino em Moçambique. *In: Moçambique: Curso de Extensão Universitária- Ano Lectivo de 1964-1965*. Lisboa:

Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, 637-674.

Bernet, J. T. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1975) *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Brandão, C. (1985). *O que é educação?*. São Paulo: Brasiliense.

Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário; R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In: Lima, L. C.; Pacheco, J. A.; Esteves, M. Canário, R. (Orgs.). *A educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade portuguesa de ciências da educação.

Candau, V. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; Candau; V. M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2ª ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Cavaco, C. (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial*. (Dissertação de mestrado, FPCE/Universidade de Lisboa, Lisboa)

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Colonna, E. (2012). *“Eu que fico com a minha irmã” Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação - Universidade do minho). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/20793>

Conjimbi, L. (1999, Novembro, 23-28). Situação da educação em Angola: grandes centros urbanos. In: 1ª. SEMANA SOCIAL NACIONAL 99. Educação para uma cultura de paz. CEAST - Conferência episcopal de Angola e São Tomé e Príncipe. Luanda

Connolly, M., & Ennew, J. (1996). *Introduction: Children Out of Place. Childhood* , 3, 131-145.

Corsaro, W. (2011) *Sociologia da infância*; Porto Alegre; Artmed.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as praticas educativas face a diversidade no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa e Siva, A. M.; Piedade, A.; Morgado, M. & Ribeiro, M. C. A. (2016). Mediação intercultural e território. In: Alto comissariado para as migrações, IP (Coord.). *Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural atas das I jornadas da rede de ensino superior para mediação intercultural*. Lisboa.

Estermann, Pe. C. (1957). *Etnografia do Sudoeste de Angola, Grupo Étnico Nhaneka-Humbe*, vol. II. Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar.

Estermann, Pe. C.; Costa, E. C.; (1941). *Negro*. Lisboa: Bertrand

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fonseca, M. B. (2012). *Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. Século XVII*. (tese de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras E Ciências Humanas – Universidade De São Paulo, São Paulo). Doi: 10.11606/D.8.2012.tde-14032013-094719

Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (1983). *Educação Como Prática Da Liberdade*. 14. Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia Do Oprimido*. 23ª. Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra.

Freire, P. (2000a). *Pedagogia Da Indignação: Cartas Pedagógicas E Outros Escritos*. São Paulo: Unesp.

Freire, P. (2000b). *Política E Educação: Ensaio*. 4. Ed. São Paulo, Cortez.

Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (56ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. e Guimarães, S. (2011). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe* (2ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2003). *Educação E Poder. Introdução À Pedagogia Do Conflito*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (2005) A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE.

Gaspar, A. (1999). A educação formal e a educação informal em ciências. Luzes no oriente. *Histórias em revista*, 171-183. Rio de Janeiro: Editora Cidade cultura .
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4044729/mod_resource/content/1/Texto%206%20A%20educação%20formal%20e%20a%20educação%20informal%20em%20ciências.pdf

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes ou processos participativos. *Investigação em educação*, 1, 35-50. Recuperado em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WzEUJocRb9MJ:pages.ie.uporto.pt/inved/index.php/ie/article/download/4/4+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=ao&client=safari>

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal. Educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: avaliação*, Rio de Janeiro, 1, (28-43).

Governo de Angola; Ministério do Planeamento; Sistema da Nações Unidas em Angola. (2003) *Relatório MDG/NEPAD: Objetivos de desenvolvimento do milênio*. Luanda

Graue, M.E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias*,

métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grilo, M. (2012). A interculturalidade nos conteúdos de formação de professores do 1º ciclo do ensino de básico. (Tese de mestrado, FPIE-Universidade de Lisboa).

Gomes, C. A. (2014). O mito da portugalidade no ensino colonial: a história e a razão metonímica. In *Revista Mulemba*, 4. DOI: doi.org/10.4000/mulemba.263

Hall, S. (1999). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (3ª ed). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

INE (2011). *Inquérito integrado sobre o bem-estar da população IBEP; Relatório analítico*. II, Instituto Nacional de Estatística. Angola

Iturra; R. (2000). Nós e os outros. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 25-36.

Iturra; R. (2007). *O imaginário das crianças Os silêncios da cultura oral*. (2ª ed). Lisboa. Fim de século – Edições, Lda.

Jenks, C. (2005). Investigação Zeitgeist na Infância. In Christensen, P. & James, A. *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas* (pp. 55-71). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Libâneo, J. C. (1994) *Didática*. São Paulo: Cortez.

M.E.D. (2014, Nov). Ministério da Educação da Republica de Angola. *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos*. Exame Nacional da Educação para Todos: Angola. Luanda.

Malheiros, M. (1980) Relatório do MEC/GSE, imprensa nacional de Angola.

Melo, R. (s.d) Nyaneka-Nkhumbi uma carapaça que não serve aos Handa, nem ao Nyaneka nem ao Nkhumbi. *Cadernos de estudos africanos*, 1/8, 157-178. Recuperado em Doi: 10.4000/cea.1014

Ministério da Educação e Cultura. (1984) Relatório da Comissão Nacional do Plano. Imprensa Nacional de Angola.

Miranda, M. (2009). O embondeiro e a mulemba: árvores e literatura. *Revista Mulemba*, 1, sem páginas. DOI: [10.35520/mulemba.2009.v1n1a4671](https://doi.org/10.35520/mulemba.2009.v1n1a4671)

Moumouni, A. (1964). *L'Éducation en Afrique*. Paris: François Maspero.

Neto, M. B. (2005). *História e educação em Angola: do colonialismo ao MPLA*. (Tese de doutoramento. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas).

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto_Manuel_D.pdf

Neto, M. C. (1997). Lusotropicalismo. Ideologias e Contradições da Colonização de Angola no século XX. *Lusotopie*, 4, 327-357.

Nguluve, A.K. (2006) *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento E Perspectivas* (Dissertação de mestrado, FEUSP-Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo).

Noré, A. & Adão, Á. (2003). O ensino destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. In: *Revista Lusófona de Educação*, 1. 101-122.

Pena; L. S. (2007). *A saúde, o sofrimento e o Trabalho do Professores da Universidade Óscar Ribas em Luanda* (Tese de doutoramento. Instituto de Ciências Sociais-Universidade do Minho)

Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Almargem do Bispo: Padrões Culturais Editora.

Prats Ferret, M. (2011). Recerca sobre geografies de la infància en Àfrica subsahariana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (1), 127-146.

Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40/141, 729-750.

Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature or Tribal Children? *Sociology*, 37 (2), 277–295.

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*,

36, 2, 631-643. São Paulo Recuperado em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>

Redinha, J. (1969, Abril-Junho). *Boletim Cultural da Câmara Municipal de Luanda*, 23, 25-31. Luanda.

Rego, A. S. (1967). *O ultramar português no século XVIII (1700-1833)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Sarmiento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). (2ª Ed). Rio de Janeiro: Lamparina. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/1822/36757>.

Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In Sarmiento, M. J. & Gouvea, N. C. S. (Orgs.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. (pp. 17-39). Petropolis: Editora Vozes. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/1822/66608>

Sarmiento, M. J.; Marchi, R. C. (2008) Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. In *Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*, nº 4 (pp. 91-113). Recuperado em: <http://hdl.handle.net/1822/36735>

Silva Neto, T. J. A. (2005) *Contribuições a história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência*. (Tese de doutoramento, UNICAMP- Universidade de Campinas, São Paulo).

Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa Fundação Chagas*, 112, 7-31.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>

Stoer, S. R. (1994). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Europeia*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra - Da pedagogia*

inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Lisboa: Afrontamento.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tomás, A. (2010). *Angola e a prática do professor universitário, no contexto da pesquisa científica: um tema de reflexão e estudo no ensino superior das universidades angolanas*. (Tese de Doutoramento Bircham International University-Universidade Aberta)

UNICEF. (2015). *Análise de situações de crianças e mulheres em Angola*. Luanda

Vieira, L. (2007). *Angola: A dimensão ideológica da educação 1975-1992*. Luanda: Editora Nzila.

Vieira, R. & Vieira, A. (2015). Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas-Brasília* . 21, 44, 95-115. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/10400.8/2068>

Wright, J. (2005). *Os Jesuítas: missões, mitos e histórias*. Lisboa: Quetzal.

Zau, F. (2002). *Angola: Trilhas para o desenvolvimento*. Universidade Aberta. Lisboa

Legislação consultada:

Assembleia Nacional da República de Angola. (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação. Lei No 13/01 de 31 de dezembro, Luanda.

Diário da República de Angola. (1978). Diário da República, 1.ª Série A — Nº 57/78, de 9 de março de 1978. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de dezembro de 1948.

Diário da República de Angola. (2020). Diário da República, I Série — Nº 123, de 12

de Agosto de 2020. Lei 32/20- Que altera a lei nº 17/16 de 07 de Outubro- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino- Revoga a Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro.

Diário da República de Angola. (2016). Diário da República, I Série — Nº 170, de 07 de Outubro de 2016. Lei nº 17/16- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Revoga a Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro e toda legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Diário da República de Angola. (2012). Diário da República, I Série — Nº 162, de 22 de Agosto de 2012. Lei nº 25/12- Lei sobre a proteção e desenvolvimento integral da criança.

Anexos

Anexo 1 - Pedido de autorização ao Diretor da Escola

Ex.a Sra Diretora da Escola do Ensino Primário nº 154 - Mamboto

Eu, Janete Madjarim de Matos Almeida , a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação e Formação, área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, vem, por este meio solicitar a V. Ex.a autorização para iniciar o trabalho de investigação na escola que superintende.

Proposta de Investigação

A investigação que pretendo desenvolver tem como objetivos principais compreender as relações que os alunos estabelecem entre os saberes adquiridos no seu quotidiano e as aprendizagens escolares e perceber como se articulam ou não os valores e as atitudes da educação comunitária e as atitudes vinculadas pela escola. O trabalho a que me propôs desenvolver – Da Sombra da Mulemba à Escola: saberes escolares e do quotidiano do aluno – insere-se na metodologia de investigação Estudo de caso Etnográfico e basear-se-á principalmente na observação das atividades que decorrem com os alunos durante o período escolar, como registo em notas de campo, texto elaborados pelos alunos, entrevista informais com os pais e encarregados de educação e professora da turma.

Assim, para que esta investigação à nível empírico seja possível na escola que direciona, conto com sua autorização, bem como proceder às autorizações dos encarregados de educação para que os seus educandos, menores de idade, possam também participar no trabalho de investigação. No entanto, será necessário garantir o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes sendo fundamental a atribuição de nomes fictícios aos alunos.

No final do trabalho de investigação estarei disponível para apresentar os resultados finais da investigação ao grupo envolvido e à própria instituição escolar que serviu de campo de estudo.

Lubango, ____ de _____ 2018

_____ Janete Madjarim de Matos Almeida

Anexo 2 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Janete Madjarim de Matos Almeida , a frequentar o 2o ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação e Formação, área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a autorização do(a) Encarregado(a) de Educação para que o seu educando(a) possa participar no estudo, fornecendo os seus pontos de vista e as suas reflexões bem como autorizar as entrevistas informais à realizar-se na comunidade em que residem.

Por razões éticas, será necessário garantir o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes sendo fundamental a atribuição de nomes fictícios aos alunos.

No final do trabalho de investigação estarei disponível para apresentar os resultados finais da investigação ao grupo envolvido.

Agradeço a atenção dispensada. Os melhores cumprimentos

Lubango, ____ de _____ 2018

_____ Janete Madjarim de Matos Almeida

Eu, _____ Encarregado(a) _____ de _____ Educação _____ do(a) _____ aluno(a)

_____ da 6ª classe, Período _____

AUTORIZO NÃO AUTORIZO a colaboração do meu (minha) educando(a) no trabalho de investigação.

Assinatura do(a) Enc. de Educação _____ Data ____/____/____

Anexo 3 – Notas de campo

17 de Outubro de 2018

Janete Almeida

8H-11h

Escola do Mamboto

1ª Visita a escola

Chegava ao portão da escola Mamboto passavam 4 minutos das 8 horas. Era a minha primeira vez nessa escola, nunca havia feito uma paragem pela localidade do Km 16 onde pertence a escola. Ao chegar, logo saltou-me a vista a vistosa *Mulemba* que está logo a entrada da escola. A frondosa figueira está a uns 15 metros da escola, e ao caminhar para escola amarelada e de uma construção muito básica, onde o edifício esta na forma de uma L e tem um pequeno pátio defronte o mesmo, conversava de forma informal com o representante da repartição municipal da Educação do Lubango, que me acompanhava para fins administrativos e burocráticos.

Do lado esquerdo da instituição vê-se as antigas instalações da mesma escola, totalmente desgastada pelo tempo. Esta explanação me foi dada pelo representante enquanto caminhávamos até a escola.

Reparo que a escola fica em meio de um buraco, e a parte em que nos encontramos é a mais alta, daí que existe uma espécie de plano inclinado onde foi adaptada uma escada com pedras para facilitar o acesso a instituição. Tudo a volta da escola é um terreno em terra batida posso dizer.

CO: Isto de tão íngreme para as crianças deve ser uma brincadeira que não acaba. Será que quando chove a água não vai toda para as instalações da escola?

O pátio está repleto de crianças, estas brincam com muito entusiasmo, que apenas interrompem a brincadeira assim que avistam o carro em que as professoras vem e alguns correm para as suas respectivas salas e outros vão em sentido oposto, que por acaso é o local onde nos encontrávamos a espera da Diretora. Elas entram todas para a

terceira sala logo a seguir à sala da Diretora. Movida pela curiosidade aproximei-me e vi que era a sala de professores, e ali continuei para ver qual seria o próximo movimento delas, e não demorou e vejo elas saírem com vassouras, eram vassouras de mão, vulgarmente conhecidas como de capim. Caminhavam em passos de dança, a maior parte delas, e iam para as respectivas salas e varrerem antes da aula.

Entramos para a sala da diretora para darmos início à parte burocrática da investigação.

A Diretora Teodora (como prefere ser chamada) aparenta ter quarenta anos e mostrou-se bastante acessível. Após à apresentação de ambas, falei sobre os objetivos do meu trabalho e quais as minhas necessidades, visto que era o nosso primeiro contato. A Diretora sorri e diz “a professora veio parar na escola certa, os nossos alunos todos são da etnia Nyaneka, será muito interessante trabalhar com a professora no seu projeto”. A Escola está em um terreno onde era uma cooperativa agrícola, como a cooperativa fechou o estado cedeu um espaço para a construção da escola, daí que a volta da escola existe várias culturas agrícolas cedidas aos populares pelo estado. Apresento então o consentimento escrito para conhecimento da Diretora.

Saímos da sala da diretora para conhecer as instalações, a diretora fazia uma caracterização da escola, da quantidade de turmas e salas. A escola tem os três períodos (dois períodos pela manhã e um de tarde) de aulas e tem apenas 6 salas físicas, sendo que para algumas turmas tem aulas no corredor e na parte traseira da escola onde tem uma sombra.

Passamos por duas turmas que estariam disponíveis para colaborar comigo. Uma turma da 5ª classe e uma da 6ª classe. Como já tinha experiência em uma turma da 5ª classe e por serem mais novinhos ficou difícil o trabalho, optei por trabalhar com a turma da 6ª classe, pois os alunos já seriam um pouco maiores.

Esperamos pelo intervalo para conversar com a professora da turma. Ao passar uma turma que tem aulas no exterior, algo muito engraçado chamou a minha atenção, o uniforme de todas as escolas estatais em Angola é uma simples bata branca, mas nessa turma estava uma menina que não estava com o uniforme, mas com um traje típico da etnia nyaneka. Poucos minutos saem para o intervalo e aproximo-me da menina movida pela curiosidade e pergunto porque é que ela não estava uniformizada e ela olha muito seria para mim e nada diz, quando a professora da turma diz “ela só fala nyneka”.

Já em conversa com a professora responsável pela turma da 6ª classe outra surpresa,

quando olhei pra os alunos pela janela aparentavam ter no máximo 13 anos, quando a professora me diz que tem até 17 anos. Fico realmente espantada, pois tanto fisicamente com em atitudes (estavam muito, mas muito envergonhados) não aparentavam ter essa idade.

Durante a conversa, falava sobre o objetivo do meu trabalho a professora alerta-me que será um pouco difícil trabalhar com estas crianças pois quase nada falam com ela, e entendem apenas um português muito básico.

CO: como farei para deixá-los mais à vontade?

E convidou-me a assistir a aula seguinte que eu agradeci. Assim que entramos para a sala eram 9h30' e os alunos logo levantaram-se para cumprimentar-me. Depois disso apresentei-me, e anteriormente pedi à uma professora, que fala Nyaneka, que fizesse a tradução da minha apresentação de formas a integrar melhor estas crianças sentirem-se mais próximos do trabalho que pretendo desenvolver.

A sala de aula está disposta em forma de o professor na parte de frente e as carteiras em filas voltadas para o professor. A aula era sobre reutilização, a primeiramente a professora escreveu o texto no quadro e muitos dos alunos não possuem livro. A professora usava com muita evidência o método narrativo. A primeira impressão foi de que existe pouca interação aluno – aluno e aluno – professor. A aula terminou, onde nenhuma atividade foi desenvolvida, apenas leitura do texto e explicação de algumas palavras difíceis. O impacto da aula e da atitude dos alunos, levou-me a repensar se teria feito a escolha certa, e fui tomada por um receio de que mais uma vez a não conseguiria alcançar o meu objetivo.

Eram 11h00' terminou a aula.

18 de Outubro de 2018

Janete Almeida

8H-11h

Escola do Mamboto

Observação de uma aula

Cheguei a escola faltavam 15 minutos para as 8h e apenas estavam os alunos no pátio. A professora ainda não tinham chegado a escola. Ali sozinha, aproveitei para infiltrar-me nas suas brincadeiras. Noto que as meninas brincam separadas dos rapazes, os rapazes uma minoria joga a bola e a maioria estavam sentados na conversa apenas. Já as meninas na sua maioria brincam com cordas, em um jogo que chamam de semana. A brincadeira das meninas chamou-me mais atenção, porque elas conversavam em Nyaneka mas contavam em português. O jogo consiste em colocar duas meninas na extremidade das cordas, colocando as cordas entre o corpo de formas a ter um arco, que possibilite as restantes pular por essa corda e falar os dias da semana. Quem pisar na corda ou pular fora da corda perde e vai para as extremidades. Elas jogavam de forma bem intensa, pois haviam algumas que tentavam enganar. A dinâmica do jogo é física e de muita atenção.

Infelizmente nesse dia a professora não compareceu, devido a problemas pessoais. Para não perder o dia já que não conseguiria cumprir com o planificado, apenas recebi desenho dos alunos, sobre o que mais gostavam na escola e o que gostavam e não gostavam nas atividades em casa. Em conversa com as crianças, como estratégia pelo fato de parecerem meio tímidos, optei por pedir que me ensinassem Nyaneka, nas duas semanas que ali estaríamos. Concordaram meio envergonhados, e logo pedi que me ensinassem a cumprimentar. Reparei que não estavam envergonhados de timidez apenas, mas sim envergonhados de terem de falar Nyaneka comigo, uma pessoa da cidade.

Dei por terminada a atividade as 9h30'.

19 de Outubro de 2018

Janete Almeida

8H-11h

Escola do Mamboto

Visita à casa de alunos

Cheguei a escola as 8 horas como habitual e estava um dia ensolarado como nos outros dias, e olhei para o telefone e marcava 23° o que significava que seria um dia bastante quente. Ao entrar para o pátio vejo que a sala de professores e da diretora ainda se encontravam fechadas, o que indicava que ainda não havia ninguém, além

dos alunos na escola, pelo que fiquei ali a aguardar pela diretora para poder dar início a atividade. Os alunos não eram tantos como no dia anterior, aliei ao facto de ser o dia de limpeza e muitos se furtavam desta atividade. Os alunos aproveitavam para brincar, as meninas e as suas cordas pulando e contando como habitual e os rapazes alguns sentados nos bancos em conversas e os mais pequeninos brincavam de corrida e outros jogavam a bola. Reparo que ao meu lado tinha uma menina muito pequenina, pelo corpo aparentava ter 4 anos mas com certeza que ela deveria ter por aí uns 5 ou 6 anos. Ela olhava pra mim com os olhos amendoados, mas notava-se que estava mesmo espantada, então perguntei a ela porque é que não estava a brincar e ela começa a rir, um riso que parecia tímido e ao mesmo tempo animado, e eu fiquei também espantada e ao mesmo tempo achei engraçado. Espantada porque não sabia o motivo e achei engraçado a forma como soou no meu ouvido. Quando um menino mais velho e fala com ela em Nyaneka e ela responde, e o menino vira para mim e diz que ela não está a brincar porque as meninas mais velhas não deixam ela brincar por ser muito pequena e aí dei conta que ela na verdade não entendia português, apenas falava Nyaneka. Entretida com a conversa não reparei que a diretora já tinha chegado. Sentamos para planificar as visitas, sendo que o consentimento já tinha sido presentes aos encarregados (as) de educação. Então para aquele dia ficavam marcadas 5 visitas e esta seriam apenas para os alunos que viviam ali ao lado mesmo da escola, no bairro Mudjembue. A Escola não possui transporte o que no momento se tornou um obstáculo, então a primeira ideia da Diretora foi que eu e ela fôssemos de carro (neste caso o meu transporte pessoal) e os alunos caminhavam a pé para suas casas. Não achamos a ideia viável, pois as crianças ficariam muito cansadas então sugeri que dividíssemos o grupo e fôssemos por zonas no meu carro, então o primeiro grupo era de 3 alunos, rapazes, que viviam na mesma zona. Concordamos com esta ideia e saímos da escola às 8 horas e 45 minutos.

Andamos por uma estrada de terra batida, e demoramos aproximadamente uns 20 min para chegar a casa do aluno. Entramos para uma propriedade vedada com arame farpado e rodeadas de cactos conhecidos por tabaibeiras (cactos). O caminho levava-nos a uma casa de construção de tijolo pintada de azul e pensei que fosse a casa do Domingos, mas ele leva-nos para outra que fica do lado direito, tivemos que atravessar a correnteza de arame farpado, que estava já rente ao chão, acredito posto para baixo para servir de entrada da outra casa. O quintal estava apresentado com um Sambo (forma como os nativos constroem as suas moradias de forma as casas

circundarem o quintal) rodeado por 2 anexos feitas de adobes (tijolos feitos de forma vernacular com barro e água) e por dois currais feitos de pau e cobertos com palha, o chão é de uma areia meio avermelhada e tem algumas árvores que também servem de base para os fios usados para secar a roupa. Algumas galinhas passeiam pelo quintal que é de areia, mas a forma como foi varrido nem parece ser de areia de tão limpo que está. O Pai do aluno logo apressou-se a vir ter connosco e nos dar as boas vindas, vinha como uma catana na mão pois no momento estava a ajeitar o curral dos bois. Logo por trás vem a mãe do Domingos para nos cumprimentar e vinha com um bebé ao colo. Fiz uma apresentação e expliquei o porque é que estava lá, falei um pouco do projeto de investigação e expliquei que estava ali para observar o que os alunos gostavam na escola e em casa. Os pais começam por agradecer “*tuapandula* (obrigado em português), bem aqui quase não temos problemas nenhuns, o problema que temos aqui é só a carência de que que? Sabão, sal, coisas mínimas e de casa só, do resto estamos bem”, nesse momento dei conta que deveria reestruturar muito rapidamente a minha abordagem, pois a comunidade está habituada a que as visitas sejam apenas filantrópicas e políticas.

Foquei nas tarefas de casa, o pai aproveita e olha para o filho em sinal de advertência, e diz que ele até esta a escrever bem, mas as tarefas em casa não tem feito e também não tem muitas tarefas domésticas por fazer, nesta altura o Domingos olha para o chão, o que tem sido uma constante desde o momento em que entramos em casa dele, fiquei indecisa se seria por medo de estarmos a conversar com o pai ou de timidez e vergonha. Neste momento aproveito e alfineto o Domingos, dizendo que ele tem usado então isso como desculpa para atrasar na escola ou faltar, o pai sorri e assume que sim com um leve movimentar de cabeça. Pergunto qual é o trabalho que ele faz em casa: “ aqui o trabalho é só lhes ensinar a fazer limpeza, acordar mais cedo ir na horta, fazer alguma coisa, 4 horas e pouco ou 5 horas e pouco estamos a cortar, fazer uma revisão ali, ele torna a tomar banho e diretamente para escola” explicou também que faz isso para que ele possa ir com pelo menos uma refeição feita e deixar alguma coisa feita em casa. Quando regressa da escola ajuda mais um pouco, almoça e descansa e de tarde regressar ao trabalho da horta. Reparei aqui que para o pai existia uma diferença entre tarefa e trabalho, para ele tarefa era apenas o que o Domingos trazia da escola e trabalho era o que se fazia em casa.

Perguntei a ele o que ele espera que o Domingos traga da escola, ele diz “ espero que ele traga boas coisas e boas tarefas, e que depois de fazer as tarefas ele possa ajudar-

me aqui em casa, porque ele tem de aproveitar dos dois lados”. Ao falarmos sobre o comportamento dele em casa, o pai disse que ele obedece, mas que uma vez o pai tentou alertá-lo pelas faltas e ele voltou-se contra o pai “ele quis me dar bafo”, mas o pai explicou que o fez porque preocupa-se e sabe que o futuro o Domingos está na escola, pois ele já não dura tanto tempo. Neste momento o Domingos olha para o chão e tem os braços cruzados nas costas. Durante a conversa ele em nenhum momento ousou justificar a sua atitude, olhando apenas para o chão.

O pai explicou que tem mais uma filha viver na cidade (Lubango neste caso) que está a fazer um curso de farmácia, e o outro não estudou este ano (faria a 8ª classe) porque trabalhava na loja do vizinho e teve problemas com dinheiro e agora teve de ir trabalhar para outro sítio. Por fim o pai lamentou pelo fato de o Domingos não ter avisado da visita (no dia anterior avisamos aos meninos que iríamos para as suas casas) e por isso não tinha nada preparado para nós, nem um pé de alface para levarmos, mas que gostou da visita e acredita que a escola deveria sempre fazer isso, porque as vezes também ficam descansados e nem passam pela escola.

A casa do segundo aluno fica a uns 10 minutos da casa do primeiro aluno, quando chegamos a casa tinha a mesma forma de um sambo como a casa anterior, e tinha 6 casas na forma de anexos feitas de adobes e uma casa de pau e palha, o quintal também era de areia e no centro tinha uma fogueira, o que demonstrou que neste sambo fazem muitos serões. E reparei que nas duas casas já visitadas não havia ligação de energia elétrica, mas acredito que para esta casa usam gerador, pois possuem instalação elétrica. O segundo aluno foi procurar um adulto, pois no quintal haviam apenas as crianças pequenas a brincarem. Ele volta e diz que o pai foi a um óbito ali próximo e que só estava o irmão dele mais velho. Poucos minutos depois uma motorizada aproxima-se e ele diz que era o seu irmão. Apresentei-me e apresentei o trabalho, ele também apresentou-se e pediu desculpas pela ausência do pai. A explicação foi a mesma que a do pai do primeiro aluno, ele antes de ir para escola tem de ir a horta fazer os trabalhos, depois toma banho e vai para escola. Quando regressa almoça e vai pastar os bois. Quanto a participação dos pais na escola ele diz que aí é que está o problema pois ele não tem tempo para acompanhar o desenvolvimento do irmão na escola, pois ele tem de trabalhar, ele vai para as redondezas vender cabritos. Segundo ele quanto as desistências tem a ver mesmo com a vontade deles, porque os “mais-velhos” ralham para irem a escola mas as crianças enganam os mais velhos, saem de casa para ir mas chegam no meio do caminho e

ficam na brincadeira. Achei a conversa mais curta com relação a anterior, acredito que pelo facto de ele não estar tão dentro dos estudos do irmão.

Nos despedimos e como o encarregado anterior igualmente lamentou não ter preparado nada para nos oferecer, que nesta altura nem galinhas tinham.

Quando nos preparávamos para seguir para a casa do terceiro aluno ele nos diz que vivia no mesmo quintal onde estava a acontecer o Óbito, então resolvemos adiar a visita devido ao imprevisto.

Seguimos para escola e fomos pegar as duas meninas que viviam do outro lado da escola.

Ao nos aproximarmos da terceira residência reparo que diferente das outras casas esta já era de tijolo e tinha uma apresentação mais urbana. A entrada encontramos a Avó e saudamos e tão logo ela pediu que dessemos a volta para o quintal para melhor conversamos. Caminho com cautela pois a Dona Cecília passou por outro lado, mas ao chegar ao quintal lá estava ela a nossa espera. Optamos por ficar pelo quintal, e apresento assim os objetivos da visita bem como os do projeto. Questiono como é o comportamento da Isabel e quais são as tarefas que ela faz em casa, a Avó diz que a única coisa que elas fazem em casa é lavar a loiça e limpar o chão, cozinham apenas quando vem da escola e de noite, varrer o quintal (o quintal a semelhança dos demais também é de areia, e tem umas casas de adobe a volta da casa principal). Pergunto se tem ido a escola ver como elas andam, qual tem sido o aproveitamento na escola e se tem conhecimento que elas faltam. Continuando com o seu ar sério, a Avó diz que de vez em quando tem ido a escola, e quando elas chegam se as professoras deixarem tarefa elas fazem. Pergunto então se elas gostam de ir a escola, a diretora no fundo pergunta se elas costumam faltar, aí conseguimos arrancar um sorriso da Senhora, e ela diz de uma forma um pouco em dúvida, pensei eu no momento, que sim elas gostam, mas as vezes faltam “mas ontem, foi ontem não é (olha para a Isabel), antes de ontem e ontem não foram, diz que iam comprar sapato, então tem falta de dois dias”.

Enquanto conversamos a Avó pegava num fio vermelho de missangas, bastante grosso. Por ver que a família da Isabel parecia um pouco diferente das anteriores, pergunto se não tem uma horta e se elas não vão para lá, a avó diz “na horta, quando tem trabalho de manhã cedinho vão sim, e o trabalho é só chachar”, e só chachar porque a Avó tem os seus trabalhadores.

De volta a estrada, fomos para a casa da última aluna para esse dia. Pegamos uma

picada e em menos de 10 minutos chegamos a casa da menina, que tinha a mesma disposição das primeiras casas visitadas. Diferente das anteriores, nesta vive uma família completa, ou seja, vários irmãos e suas famílias. Fomos recebidos pelo tio “mais-velho”, pois o pai tinha ido à cidade. Assim que chegamos, fomos recepcionados em Nyaneka, pois notava-se que o Tio da Joana sentia-se mais a vontade com a mesma, apesar de também saber falar português. Apresentei-me e falei dos objetivos do trabalho, quando aparece outro tio e entre eles conversam em Nyaneka, em que um explicava ao outro o que eu fazia ali e atiravam-se de certa forma a responsabilidade de falar sobre o assunto. Depois de algumas deliberações o Tio “mais-velho” explica em Nyaneka que a Joana ainda não vai ao campo porque ainda não há chuva, logo não tem nada pra fazer na horta, então o trabalho dela por enquanto é apenas de ajudar a mãe em casa.

Sabem que os filhos faltam a escola, mas muitas vezes é porque tem trabalho em casa e outras vezes é na brincadeira, chegam á meio do caminho e metem-se na brincadeira ou voltam para casa e dizem que o professor faltou. O Tio mostrou-se um pouco chateado com isso, e disse que agora irão acompanhar elas a escola. descalço e movimentando-se de um lado para outro, explicou que alguns eram muito pequenos para ir a escola, e que muitas vezes não tinham nenhum adulto para leva-los até a escola (da casa deles para escola faziam-se aproximadamente 3km). Questionado se gosta que os filhos vão para escola, ele responde que sim, pois querem que eles sejam também diretores e pessoas importantes.

Explicou também que alguns desistiram ao meio do ano, porque não tinham documentos de identificação. Balançando o corpo de um lado para o outro, diz que nem eles têm documento de identificação, pois é muito difícil de tratar, não têm o dinheiro para pagar e principalmente não têm o dia todo para ficar no centro de identificação a espera, pois tem de trabalhar. Depois disto nos despedimos ao som dos bois a pastarem, algo que lembrava o som de um sino.

Demos por terminado as visitas para esse dia e remarcamos os alunos que faltavam para a semana seguinte.

29 de Outubro de 2018

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Observação da aula e intervalo

Como habitual cheguei a escola cedo, com objetivo de assistir a uma aula. Depois de combinar com a professora, apenas a chegada a professora avisou-me que era uma aula de revisão apenas e não se faria muito nesse dia. Optei por ficar, pois sempre poderia observar alguma coisa interessante.

Durante a aula, nada que chamasse a minha atenção. A disposição dos alunos na sala de aulas era a habitual, a professora falava e estes ouviam. O semblante de muitos era de ausência na sala de aula. Notei que em todas as aulas assistidas por mim, os alunos pouco ou nada interagiam entre colegas na sala e que de certa forma prendi-me a observar a aula no plano didático e pedagógico, voltada para a professora, e pouco observei as atitudes dos alunos na sala de aula.

Durante o intervalo uma cena chamou a minha atenção, um grupo de meninas ali sentadas, não estavam na brincadeira, mas sim a observar uma dela que tratava do cabelo de outra. Ela fazia tranças corridas, que são muito utilizadas por elas. Aproximei-me para ver o que conversavam, mas lá estavam elas a conversar em Nyneka, o pouco que me foi ensinado não bastava para entender sobre o que conversavam. Pelos gestos reparei que falavam do cabelo e das tranças, pois muitos olhavam atentamente o trabalho e parecia que outras davam opinião sobre o estilo. A rapidez com que elas conversavam e gesticulavam era surpreendente.

Hoje reparo que a minha presença já não provoca tanta curiosidade, tanto dos mais crescidos como das crianças.

Depois de terminada as atividades como estava sem transporte nesse dia, alguns alunos ofereceram-se para acompanhar-me até a estrada para pegar um táxi. Os táxis são de modelos hiace, parecidos aos modelos Kombi, levando até 15 pessoas e alguma carga. Pelo caminho fomos conversando sobre a escola e assuntos do quotidiano. Dos três rapazes que ali se encontravam (terceiro durante a minha estadia pela escola apenas apareceu naquele dia) não gostavam de Matemática, de Língua Portuguesa mais ou menos e gostavam mais de ciências pois muitas das coisas que estavam no livro também tinham na comunidade, mas que gostariam muito de aprender inglês. Já a aluna gostava de Matemática, embora achava difícil. Perguntei se não achavam distante o caminho para casa (eram cerca de 4 km) e concordaram

que apenas cansava na volta, pois o sol já estava alto e tinham fome, mas pela manhã não era distante. Apesar de ser já quase meio dia caminhavam com pressa e passos firmes. O caminho era de terra batida com muitos altos e baixos. Os mais novos volta e meia paravam para brincar e colher alguma fruta ou paus que encontravam, fazendo com que os mais velhos tivessem de parar para esperar ou mesmo ir a busca deles. Em pouco tempo alcançamos a estrada, onde nos despedimos e estas crianças continuariam a caminhada e eu pegaria o transporte.

26 de fevereiro de 2019

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Não houve aulas

27 de fevereiro

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Assistir a aula de língua portuguesa (atitudes dos alunos)

A sala estava calma pois já tinham todos arrumado e varrido a sala e a professora já se apresentava na sala. Como habitual sentei-me num cantinho do lado da porta, de formas a não os distrair, embora já se tinham acostumado a minha presença.

A aula era sobre o traço de união. A professora pediu a um dos alunos que fosse ao quadro escrever o Assunto e a lição. Demoram algum tempo a decidir até que uma das meninas levantou-se e foi escrever a lição. Parecia ligeiramente apreensiva ou tímida, começou por escrever a lição, enquanto os colegas mantinham-se calados nas suas carteiras e envoltos em seus próprios pensamentos. Quando terminou, a professora levantou-se para escrever o título a ser tratado na aula, e os alunos continuavam muito quietos e olhando para os seus cadernos, algo que me deixava intrigada, e com mais atenção, reparo que estavam concentrados na escrita, pois logo a seguir a professora passava por algumas carteiras.

Depois deste momento, a professora foi passar a atividade no quadro, e reparei que

havia apenas duas meninas conversando entre si.

Durante a atividade os alunos demoravam muito em dar resposta as questões orais, pareciam envergonhados e com dificuldades de articular bem as resposta. Notou-se também que havia muita morosidade em copiarem a matéria do quadro.

Esta morosidade nas resposta e não só, aconteceu ao longo de toda aula de LP.

Houve uma intromissão, a professora foi chamada a direção, e neste momento, mesmo com a minha presença, começaram as conversas paralelas e pequenos risos. Houve também pedidos de empréstimos de cadernos para compararem a escrita. Um dos alunos sentado a minha frente, pede o caderno ao colega, e deteta um erro e começa por abusar o colega, o outro em meio brincadeira e aborrecimento recebe o caderno dele e começa a falar em nyaneca, o que mais tarde fiquei a saber que ele dizia ao colega que ele ainda por cima de pedir o que é dele, ainda começa a abusar e justificou-se dizendo que escreveu rápido.

Quando a professora regressa passa a tarefa pois já estava na hora de introduzir outra disciplina, neste momento animaram, começaram a sorrir e passaram com mais pressa do que no início.

A professora deu 5 minutos para que fossem a sonda beber água. A sonda ficava por trás da sala, percorriam o corredor e passavam por trás da sala e ainda espreitavam pela janela, alguns alunos, sendo mais meninas ficaram pela sala e reuniam-se na carteira de uma delas e ficaram na conversa, e outros folheavam o livro de geografia e falavam sobre as ilustrações.

A aula a seguir foi de geografia. A professora pediu que sentassem em pares, pois alguns não tinham os livros.

Deveriam fazer a atividade que estava no livro. Durante a atividade já havia mais conversa do que durante a aula de Língua Portuguesa, provavelmente por estarem sentados em pares, alguns timidamente faziam a atividade sozinhos, outros conversavam mais sobre as imagens no livro do que fazer a atividade em si.

Na altura da correção, alguns saíam animados da carteira da professora outros aborrecidos e outros nem se ralavam. Notei que os sorridentes teriam acertado pois emprestavam os seus cadernos aos outros e provavelmente os aborrecidos seria porque teriam de refazer a atividade. Houve um dos rapazes que foi umas três vezes a carteira da professora e voltava sempre aborrecido e batia com os braços, até que na ultima caminhada até a professora o sorriso abriu-se pois acertou, voltou todo contente.

Alguns não se levantaram para mostrar, apenas viam nos cadernos dos colegas e ficavam por isso mesmo.

CO: numa conversa entre dois rapazes, um deles perguntava se camarão come-se (isto porque vivemos uma cidade do interior do país, e mariscos não é de fácil acesso aqui) Faltavam 5 minutos para o intervalos e já mostravam maior animação e conversa. Toda a conversa entre as crianças na sala de aula aconteceu em português, isto com a presença da professora.

Encerrei a minha atividade depois da aula de Geografia.

28 de Fevereiro

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Observar atividades no intervalo

Neste dia não me sentei na sala de aula, esperei pelo intervalo na sala de professores pois apenas me interessava nesse dia observar os alunos no intervalo, mais descontraídos.

Minha estratégia era observar à distancia para não os deixar retraídos. Encostei-me à porta da sala de professores, pois esta dava de frente ao pátio principal, onde brincavam, estando um pequeno grupo fora do recinto, por baixo da mulembeira, e outro grupo foi para parte de traseira da escola onde se encontra a sonda, de onde tiram água para beber.

Fiquei pelo pátio, pois hoje queria observar os alunos ali naquele ambiente. Um grupo de oito meninas brincava no centro, pulando a corda. Ouvia-se brigas e risos ao mesmo tempo. Mais para a entrada da escola alguns rapazes jogavam futebol, enquanto os mais pequenos assistiam os passes feitos pelos mais crescidos. Sentados haviam três grupos, dois de meninas e um de rapazes, que estavam mais envolvidos em conversas. Reparo que uma das meninas da turma em que estou a trabalhar, está sozinha, encostada a entrada da escola, e olha para um grupo de meninas mais pequenas que também estão a brincar de saltar a corda, achei interessante e propicio para um conversa com ela visto que ela está sozinha. Encaminho-me para ela, tropeço em algumas crianças muito pequenas e sempre com a pressa e sorrisos habituais.

Continuo o meu caminho passando por mais e consigo chegar a menina, ela quando me vê sorri e baixa a cara, lá comprimento ela, pois nesse dia não tinha estado na sala de aulas, ela responde meio tímida. Pergunto se posso me sentar ali, onde ela estava, pois onde eu estava não dava para me sentar, ela responde com um sim baixo e continua a sorrir. Sentei-me, e perguntei a ela porque não se juntava a brincadeira, continuando com seu sorriso ela responde que por nada.

Então perguntei sobre os feriados, pois vínhamos de quase uma semana sem aulas, se ela gostou, ela responde que sim e que aproveitou para revisar a matéria, eu digo sério, estudaste o que, ela diz que fez muitas leituras e cópias de língua portuguesa, porque não tinha nada para fazer em casa então aproveitou. Dou uma pausa de segundos e ela vira para mim e pergunta, e a professora fez o que? Eu, respondi que andei por ali a estudar como ela e que aproveitei para estar com os meus pais que vivem em outro lugar, e que não sai para ir dançar o carnaval, ela diz que também não professora, pelo que ela me explica o motivo, não foi convidada pelas amigas a ir para a cidade, reparei que o sorriso foi por alguns instantes, disse ela assim “simplesmente foram e não me chamaram”, então tentei amenizar a situação dizendo que de certeza elas tem uma justificação boa para isso, para ela não ficar assim triste. Como ela expressa melhor que muitos o português, perguntei se ela aprendeu na escola, ela diz que sim e que também em casa, acrescenta que com 8 anos foi viver para o Lubango em casa de uma tia, então quando foi para escola lá começou a aprender o português e praticava em casa com a tia. Ela contou-me também o motivo pelo qual regressou, disse que brigou com a tia, porque ela mandava-lhe muito, então ela não aceitou e a tia mandou ela de volta. Perguntei se ela tinha saudades do Lubango, pelo que ela diz que sim e que tenciona voltar, quer ir para lá fazer a 7ª classe se der ou a 10ª classe pois aí já pode trabalhar e sustentar-se. Aproveito e pergunto porque reprovou, ela diz que faltava muito e baixa a cara.

Aparece o colega dela, e mete-se com ela, ela sorri como sempre, e o menino cumprimenta-me. Também repetente, e como ele está animado perguntei o porque é que ele reprovou, ele diz que não sabia, baixa a cara e começa a rir, depois acrescenta que faltava muito, a casa também é muito distante e ele ficava cansado do trabalho na lavra então não vinha mais para a escola.

As professoras chama pelas crianças, e estas voltam para as salas todos animados.

11 de Março

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Aula de língua portuguesa e Geografia

Hoje fui mais tarde pois o objetivo era assistir a aula de língua Portuguesa e de Geografia que teriam início mais tarde.

A primeira aula seria de Língua Portuguesa e o tema seria de leitura e interpretação do texto.

Como já estavam habituados a dinâmica, a professora não precisou passar muitos comandos, começou apenas por dizer que começariam com a leitura. Estes organizaram o seu livro na página do texto, aqueles que não sabiam perguntavam aos outros qual seria a página.

A atividade foi lenta, 3 rapazes fizeram uma leitura muito boa, tendo em conta as condições pedagógicas da escola. Estes três rapazes também conversavam enquanto os outros liam, e criavam conversas facilmente, diferente do que aconteceu em outras aulas. O quarto aluno ao se levantar parecia tenso e preocupado, ao começar a leitura começou a gaguejar e a leitura não era clara, ele pouco conhecia as palavras, a professora ajudava-o com algumas palavras mas também com alguns raspanetes.

Reparei que um dos alunos a quando da sua leitura com relação aos outros apresentava um sotaque na fala, já os outros dois não era tão evidente.

Durante a atividade os alunos que não faziam bem a leitura ficavam de pé como castigo.

Uma das meninas do grupo não conseguiu ler nem uma palavra e do texto e como consequência ficou de pé.

Os que não conseguiram terminar a leitura a professora passou uma tarefa extra, para efetuarem uma cópia de um texto do livro. Os outros riam deles por terem falhado a atividade.

A atividade consumiu toda a aula e logo foram para o intervalo.

A aula de Geografia começou e logo de início a professora passou de carteira em carteira para corrigir a tarefa, e a maior parte deles levou puxões de orelha por não terem feito a tarefa.

Depois da resolução a professora ditou o tema ao invés de escrever, segundo a mesma de formas a habitua-los a escrever bem, reparo que a menina do grupo que não fez bem a leitura não escrevia nada no caderno e outro colega não parava de virar para

copiar no colega.

Depois a professora pediu a ele para lerem a matéria do livro, um por um, como fizeram a língua portuguesa.

O resultado foi o mesmo, alguns não conseguiram ler nada do livro.

Um facto interessante foi que o aluno que fez uma boa leitura a Língua Portuguesa não conseguiu ler a sua parte do texto agora na disciplina de Geografia.

Depois da leitura a professora explicou a matéria e passou uma parte no quadro para copiarem.

E aula terminou e era hora do intervalo maior, queria dar por terminada a minha atividade, mas optei por acompanhá-los no intervalo com a desculpa que queria que me levassem a beber água, escolhendo o grupo do aluno que não que primeiro fez bem a leitura e depois não conseguiu.

Caminhei para a parte traseira da escola onde daríamos na sonda, haviam muitos meninos já ali, pelo que um deles vira-se para mim e pergunta se quero mesmo beber a água ali, e eu digo que sim e pergunto o porque da pergunta, começam a sorrir o que perguntou diz “não é porque no Lubango a água que a professora bebe vem da torneira, esta pode dar dor de barriga na professora”. Eu então questiono se a eles dá, dizem logo a rir “não professora nos já estamos acostumados, bebemos água do rio em casa”, e nesse instante chegamos a sonda, e ele começam a pedir licença dizendo que eu queria beber água, em português, pelo que um responde em nyaneka e um dos meus alunos diz em português diz “vai maze brincar pra ali esta bem”. Bebo a água, e as crianças também, e reparo que ali enquanto bebem água estão todos na brincadeira, um deles vai para parte de dar impulso e a água vem e muito bebem, depois trocam para este também beber.

Quando regressávamos para o pátio aproveitei e elogiei a leitura deles, todos tímidos respondem obrigada. Pergunto se tem lido em casa ou só na escola respondem todos que sim, e um deles pede para que não mintam para mim, “não professora nem sempre lemos em casa porque ficamos com preguiça, vamos todos jogar bola e esquecemos de ler” e eu digo que sim as vezes acontece, pergunto agora se leram o texto de português em casa, o aluno que leu bem o texto a Língua Portuguesa, único que responde, diz que sim, e que já vem a trabalhar o texto a alguns dias. Então pergunto sobre a matéria de Geografia se estudaram em casa, dizem que não, que a matéria é nova, pergunto se gostam, dizem nem tanto, acham Língua Portuguesa mais importante, e pergunto o porque, dizem que é porque querem ir viver para o Lubango.

Reparei que estava a consumir todo o intervalo deles então opto por dar por terminada a minha conversa, e vou também despedir-me da professora.

15 de Março

Janete Almeida

Escola do Mamboto

Observação da aula de ciências

Hoje cheguei a escola e tinha apenas um menino na sala e as professoras ainda não estavam pela escola. Mais tarde chegam mais duas meninas que apenas depositaram as suas coisas nas carteiras saíram de seguida, pensei que tivessem ido a sonda beber água quando vejo elas retornarem com vários ramos em suas mãos, e começam de imediato a varrer a sala com os ramos fazendo de vassouras. Chegam mais duas meninas e dividem os ramos e as quatro varrem a sala cada uma numa parte da sala. Então ali, achei uma oportunidade de fazer mais uma conversa, e meti-me a ajuda-las ajeitando as carteiras, e aproveitei e perguntei se era tarefa delas, o que prontamente disseram que não mas os outros não aceitam (o menino que chegou antes estava sentado e não tinha tomado esta iniciativa), e que elas fazem porque não gostam de ver a sala suja. E neste momento levanta-se alguma poeira e elas pedem que saia para não me sujar.

Quando terminam volto para sala e elas já estavam de volta do quadro adiantando já a escrita do sumário no quadro, e por mais incrível elas conhecem a matéria a ser dada nesse dia. Dois rapazes sentados em suas carteiras com os seus cadernos abertos e falam sobre a matéria da aula passada, que era sobre tipos de plantas, quando chega outro colega e vem na brincadeira e empurra o outro da carteira, sem violência, e ele vira-se para o colega bastante aborrecido, e fala em nyanneka e levanta-se vai ficar perto da janela, os outros riem-se, e pergunto a uma delas o que ele disse, ela começa a rir e diz ele abusou a cabeça dele. Quando se posiciona na janela o menino começa a conversa em nyaneka com as meninas que ali encontrou, depois volta para a carteira e retoma a conversa com o outro colega sobre a matéria, mas isto já em português.

A professora chega, vou a sala de professores para cumprimentá-la e ficamos a conversar um pouco.

Começa a aula, com a habitual saudação. O tema de hoje será sobre a estrutura das plantas, tendo como principal planta o tomateiro. Havia quatro alunos sem livro, e estes estavam com o livro de matemática aberto e sem prestarem atenção à aula em si.

A primeira atividade passa pela observação do tomateiro ilustrado no livro. Depois a professora fala das partes da planta, e escreve no quadro a matéria para copiar. Os alunos ficam muito quietos em suas carteiras, olhando principalmente para os livros, e uns poucos copiam o que se escreve no quadro.

A professora pede para copiarem a matéria, e aí começa a morosidade do processo. Nesta fase eles ficam muito atentos aos cadernos, maior parte deles prostrados sobre as carteiras e escrevem lentamente. Alguns levantam e espreitam no caderno dos colegas do lado, o que em aulas anteriores pensei ser para copiar mas não, um dos alunos diz para o outro, ainda estas nessa parte, isto fez-me crer que era para efeitos de comparação entre elas quanto a velocidade na escrita.

Depois deste processo a aula terminou, e saem por 5 minutos para beberem água.

A aula a seguir era de Educação moral e Cívica. Depois do pequeno intervalo retomam a aula de moral com o tema porque é que eu sou eu. A aula decorre nos mesmos moldes, a professora escreve a matéria no quadro, explica um pouco e os alunos copiam e ficam atentos à explicação da professora. Não houve atividades que permitisse a comunicação entre as crianças ou com a professora, foi uma aula bastante teórica. Os mantêm-se sem muito barulho, nos seus lugares e sem a famosa brincadeira.

A aula termina e igualmente termino a minha atividade.

Anexo 4 – Transcrição da entrevista informal a professora da turma

Esta entrevista é anónima e será utilizada apenas para fins académicos e será grava para proceder a sua transcrição na íntegra, a professora concorda?

P - Concordo sim

Professora como é o comportamento dos alunos na sala de aulas?

P - O comportamento deles é muito relativo porque depende muito de cada criança e do meio onde veio, uns são um pouquinho mais liberais e outros um pouquinho mais acanhados, mas a professora faz. Procura melhorar para que todos possa se enquadrar.

Eles participam bastante das atividades?

P - Eles participam, mas também isso depende de cada disciplina, porque numas, eles se adaptam melhor numas e outros na outra.

E quais são as atividades de aprendizagem priorizadas pela professora? Como por exemplo leitura, resolução de problemas, o que a professora prioriza e sabe que será melhor para eles?

P - Eu priorizo a Língua portuguesa e Matemática, isso mesmo é a prioridade não tem como.

E porque a Língua portuguesa?

P - Porque é a base para que eles tenham coiso, meios para assimilar outras disciplinas, para que se enquadrem noutras disciplinas é preciso dominar a língua portuguesa.

E qual é a disciplina mais fácil para eles?

P - A disciplina mais fácil, que todos podem participar sem tantos problemas é a Educação Manual e Plástica, desenho.

A professora já reparou o porque é que eles gostam tanto de desenho? Porque é que eles participam tanto?

P - Assim, como eles já tem umas noções básicas do que é o meio né, e a professora quando manda fazer algum desenho diz assim “desenhe por exemplo uma planta, uma escola, então vão procurar uma única planta, que se fosse a escolha do professor, assim neh, que olhe desenhe isto, não, como é a livre escolha então vão eles procurar e trazem, ver aquilo que mais gostam de fazer no desenho que quer apresentar.

E durante os intervalos, quais são as atividades preferidas deles?

P - As atividades preferidas dos meninos é futebol, gostam de jogar, sempre no campo. As meninas gostam de brincadeiras de pular a corda, brincar garrafinha. São as brincadeiras mais praticadas.

Durante este momentos eles vão para baixo da mulembeira?

P - Sim eles gostam até porque é muito bom estar em baixo de uma sombra da árvore, refresca (...) muitos meninos gostam de estar ai principalmente quando está muito sol.

A professora dá algumas aulas por baixo da mulembeira?

P - Sim, já tinha dado, aula de Educação Moral e cívica, isso depende muito do tema que eu tenho de tratar. Quando eles realmente tem de participar todos, então prefiro ir fazer isso debaixo da árvore, onde vou para tirar um pouquinho de cada um né. Ali os ponho a vontade.

Agora quanto as faltas, eles têm muita tendência em faltar?

P - Alguns grupos sim, os que ficam na sede da localidade nem tanto, acredito que também encontram motivação por parte dos pais, porque não basta o professor ne, insistir que o aluno venha, tem de haver motivação por parte dos pais. Agora o que vivem fora da sede nas localidades mais distantes da própria escola eu acredito que é um pouquinho mais difícil porque eles estão habituados a trabalhar no campo, é difícil encontrar o pai e dizer assim, não falem na escola, senão vai perder a matéria, vão te por falta é difícil, falta de motivação por parte dos pais.

Então os pais , principalmente os que vivem no campo tem pouca participação nas atividades escolares? Aparecem muito pouco pela escola não é?

P - Aparecem muito pouco mesmo, muitas vezes convocamos, não todos que aparecem, uns nem sabem se o aluno ou o filho costuma chegar na sala de aulas ou não só vem no final do ano para reclamarem porquê o educando reprovou, porquê não reprovou, se houve desempenho ou não essa parte eles já não sabem...

E qual é a maior dificuldade que tem tido em trabalhar com este grupo diversificado que tem?

P - A maior dificuldade mesmo é tentar lhes enquadrar na disciplina de língua portuguesa, é muito complicado porque é a chave para que haja abertura para todas outras disciplinas, então eles uma vez que falam dialeto, que é nyanneka ne, vem para escola quase que língua portuguesa não domina então esse lado fica um pouquinho mais difícil trabalhar nas duas áreas, ou dar a matéria ou passar ainda traduzir a língua nyanneka para língua portuguesa e não só, fala-se mas também não domino, e dai que as vezes usamos o mecanismo de tirar uma ideia por exemplo de aluno que domina nyanneka e perguntar o que o colega falou em nyanneka, ah ta bom, ah falou assim esta bom, e depois o professor tem de transmitir olha em língua portuguesa tem que ser assim, tem que ser assim, mas é um trabalho duplo e fica muito complicado para fazer

Mas tem alguns aluno que já vem com uma boa base da língua portuguesa

P - Sim sim, são esses alunos que vivem na parte da frente na comuna

Ah e tem de trabalhar com o grupo misto não há diferença?

P - Sim, não há diferença ai, todos misturados ai então os trabalhos na sala de aulas ou pra casa é que tem de ser individualizados porque nessa sala de aula o que adianta, um aluno já sabe ler um texto o outro por exemplo o abecedário não domina, o que adianta dizer que faça a leitura nesse texto, não, uns fazem a leitura do texto e os outros vou mandar por exemplo escrever o abecedário, algumas letras que não sabem, então encontram-se trabalhos assim individualizados.

Em algum momento eles usam os saberes que adquirem na família ou na comunidade?

P - Se usam o que?

Os saberes adquiridos em casa ou na comunidade, em que momento eles integram isso na escola?

P - Estas parte tenho visto mais, noto mais na disciplina de educação moral e cívica porque tem temas muito bons que muitas vezes procura buscar um pouquinho da comunidade então é de maneiras que eles conseguem mostrar um pouquinho daquilo que eles aprendem ou que é o costume deles

Com relação a língua nyanneca que é a língua de angola falada por eles, eles costumam usar muito na sala ou só nos intervalos, entre eles? tem esa diferenciação?

P - O professor não proíbe, é importante que se fale, as vezes exigimos mais que se traduza em língua portuguesa que é para o aluno ganhar o costume neh de falar a língua portuguesa, mas não é proibido porque se alguém não entender a língua portuguesa a gente tem de ir buscar nyanneca e depois passamos a traduzir em português é muito importante, mas eles ai falar, alguns que dominam mesmo muitas vezes um colega tenta falar e eles metem-se em risadas porque acham que se calhar não é o momento não é o meio para falar, mas muitos deles conversam mesmo, para se comunicar mesmo, é mesmo a língua nyanneca, é o que mais usam até, é mais no caso da professora estar presente, não é que haja proibição mas eles próprios ficam assim acanhados.

Qual é a maior alegria em trabalhar com eles?

P - A maior alegria, por mim, eu digo que é prazeroso trabalhar com crianças eu gosto de trabalhar com crianças, crianças inocentes com atitudes inocentes, então é nesse sentido . e principalmente quando eles trazem alguma coisa com animo, e aquilo que eu não sei e posso aprender com eles é muito maravilhoso.

Anexo 5 – Transcrição das entrevistas informais ao pais e encarregados (as) de educação.

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – A

Questões	Unidades de registo
Quais as tarefas dele aqui e casa	A tarefa dele aqui em casa é umas vezes que vi, mas está a escrever bem, mas tarefa daqui em casa não tem
Não tem?	Não tem
Então ele usa como desculpa?	Yah
E qual é o trabalho dele aqui em casa?	Aqui o trabalho cada vez em quando é só lhes ensinar a fazer limpeza. Acordar mais cedo ir na horta, fazer alguma coisa, chega lá o mínimo pelo menos, 4 e pouco, não, 5 e pouco estamos a cortar, pronto é só um pouco, fazer uma revisão ali, então ele volta a tomar banho e diretamente
Diretamente para escola?	Hum hum, não pode acordar lavar, lavar o corpo e ir diretamente para a escola, também quase nada, mas estou atrás mesmo, tentar acordar um pouco mais cedo para gente aproveitar antes de ir na escola pessoas está cheio, mas também temos de deixar algo em casa, ajudar a mãe ou o pai. Quando regressa da escola descansa um pouquinho, ou almoça descansa um bocado, tornamos a fazer o mesmo trabalho como tínhamos deixado de manhã.
O que o pai espera que ele traga da escola	Eu quero que ele traga boa matéria, que deiam a ele boas tarefas, fica aí então a pensar como vai fazer as tarefas, basta de acabar, então também assim que aproveita um bocado para ajudar.
Que ele traga da escola algo para ajudar o pai?	Exatamente. Para ganhar dos dois lados. Porque pessoas com uma profissão só, faz nada.
Porta-se bem em casa?	Não, esse aqui obedece
Para ir para escola não é problema?	Não não, mas ontem queria me dar bafo, através das faltas na escola, então ele manda lá, ficou calado um pouco “é que pai, então eu disse que não vou” não, não é assim que responde com o pai, fala “não, tinha que fazer isto, tinha que fazer aquilo” me levanta com uma palavra muito alta, isso é bom para ti, bom para o pai e a mãe, a vida completa, e eu estou quase no fim, eu estou a a voltar para criança você que está a seguir para pro mais velho então tem que me escutar e acompanhar o caminho que estou a te dirigir, para fazer aquilo que vais buscar na escola para fazer junto com os teus filhos.
Ele é o único que está na escola?	São dois, mas o outro este ano não estudou. Tem mais uma menina que está a estudar no Lubango, está a afazer o curso de enfermagem (enfermagem).
E o outro (irmão) não estuda porquê?	É só questão de dinheiro, porque hoje em dia não podemos falar mentira (...)

Tabela 7: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -A

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – B

Questões	Unidades de registo
Que atividades, que trabalho ele tem em casa?	Eles aqui, esses aqui quase não fazem nada, só fazem trabalho do campo só.
Antes de ir para escola primeiro vão à?	Vão ao campo, levar um bocado de estrume e no sei o que, na lavra yah, depois toca a hira de ir na escola é ir.
Costuma faltar a escola o menino?	As vezes que faltara é mesmo só brincadeira deles, senão têm hora própria de largar para ir na escola.
E quando regressa da escola o que faz?	Quando volta as vezes um vai pastar, uns só ficam mesmo ai.
Então eles só faltam para ficar no campo?	Mas, mas não é, o facto de não ir na escola não é o campo, o campo mesmo tem hora própria de ir. Tem hora própria de ir na escola, tem hora própria de ir no campo. Não querem mesmo ir na escola isso já é com eles.
Os pais costuma ir à escola, para fazer acompanhamento dos aluno?	Nós? Bem não sei os outros pais, mas eu com os meus trabalhos não acompanho mesmo.
Questões	Unidades de registo
Que atividades, que trabalho ele tem em casa?	Eles aqui, esses aqui quase não fazem nada, só fazem trabalho do campo só.
Antes de ir para escola primeiro vão à?	Vão ao campo, levar um bocado de estrume e no sei o que, na lavra yah, depois toca a hira de ir na escola é ir.
Costuma faltar a escola o menino?	As vezes que faltara é mesmo só brincadeira deles, senão têm hora própria de largar para ir na escola.
E quando regressa da escola o que faz?	Quando volta as vezes um vai pastar, uns só ficam mesmo ai.
Então só faltam para ficar no campo?	Mas, mas não é, o facto de não ir na escola não é o campo, o campo mesmo tem hora própria de ir. Tem hora própria de ir na escola, tem hora própria de ir no campo. Não querem mesmo ir na escola isso já é com eles.
Os pais costuma ir à escola, para fazer acompanhamento dos aluno?	Nós? Bem não sei os outros pais, mas eu com os meus trabalhos não acompanho mesmo.

Tabela 8: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -B

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – C

Questões	Unidades de registo
O que ela faz antes de ir para a escola?	Limpar a casa, na horta ainda falta
Ela não tem idade?	Tem, não tem a chuva, ainda falta.
E o pai gosta que ela vá a escola?	Não, gosto muito, aqui mesmo tudo vai a

	escola.
E hoje estes não foram a escola porque?	Risos, sem resposta.
Quando a filha não vai a escola o pai fala o que?	Eu estava na horta não vi, de vez em quando é limpar a casa se calhar é isso. Também o pai e a mãe manda e eles não chegam na escola. Chegam no meio voltam e dizem não tem aula, ou o professor não veio. Se escondem na mata e depois toca aquela hora volta.
Costumam ir a escola para acompanhar?	Agora assim vamos acompanhar.
O que o pai quer ganhar com a ida dela a escola?	Não a gente só gosta do estudo, ela tem de ser tipo diretora de escola também.
Tem documentos de identidade a menina?	Não tem ainda
E o pai tem cédula?	Não, a mãe também não tem.

Tabela 9: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -C

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – D

Questões	Unidades de registo
Qual o trabalho dela aqui em casa?	O trabalho que ela faz aqui é mesmo só lavar a loiça, limpar o chão, cozinhar
Só?	Sim, de dia quando volta da escola e de noite, é só varrer o quintal.
Ela vai bem na escola?	Eles quando vêm da escola fazem a tarefa. As professoras mandam as tarefas e eles fazem.
Gostam de ir a escola?	Gostam, mas é ontem né? Sim ontem e anteontem não foram, disse que iam comprar sapatos, parece têm falta de dois dias ou quê.
Aqui elas não trabalham na horta?	Na horta, quando há trabalho de manhã cedinho tem de fazer.
O que elas fazem na horta?	Só chachar
Reclamam para fazer o trabalho?	Até não muito porque tenho trabalhadores.
A mão gosta que elas vão para escola?	Uhm uhm
Elas podem desistir?	Na escola?
Sim.	Não, elas gostam.
Tem ido a escola ver como elas andam pela escola?	Eu costumo, de vez em quando

Tabela 10: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -D

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – E

Questões	Unidades de registo
As crianças costumam faltar a escola?	Falta um pouco, tem dias que vai tem outro dia você lhe vê (...) quem te mandou, não pode faltar na escola, as vezes (...) não tenho sabão para lavar a roupa (...)
Tem uma hora aqui? Qual o trabalho dele em casa?	Horta aqui não temos, faz só os trabalhos aqui de casa, vai pra escola e quando volta ajuda as mães em casa.
Então só falta quando não te sabão?	As vezes é por causa da roupa, ultimamente teve muitas faltas mas é por causa do sapato, ficamos ai uns dias, falei com o pai e o pai arranjou o dinheiro até que comprei sapatos.
Falta apenas pela necessidade?	Sim, não quer dizer que ele falta porque não quer ir a escola, mas faltou porque alguma coisa ai.
Fazem trabalhos nas hortas?	Estes vão nas hortas fazer os seus trabalhos lá nos avós, mas não vão sempre, tem dias próprios, principalmente ao sábado e domingo ou então as vezes aos feriados. Hoje é feriado tem lá um trabalho o pai lhes pega e vão lá fazer o trabalho.
E aqui em casa em que momento as crianças pegam os cadernos para fazer as tarefas?	Aqui é um pouco difícil para pegar nos cadernos, a única coisa as vezes é chegar a casa comer e pegar no caderno para fazer a tarefa, mas alguns não fazem a tarefa. Agora com essa energia que veio, vão lá pegar nos cadernos, nada novela, novela prontos.
Então já têm energia da rede?	Sim. O pai fala, eu por exemplo estou aqui , uhm uhm, já estou a perder, minha cabeça (gesto

	com as mãos)
Então a energia só veio atrapalhar o estudo?	<p>Ficam mais divertidos na novela.</p> <p>Cuidado com a novela, não, não.</p> <p>Por vezes quero assistir o telejornal, ligo a novela meto o telejornal todos (caretas com a cara a indicar que ficam aborrecidos).</p>
Quer acrescentar alguma coisa?	<p>Agora outra coisa que nos incomoda um bocadinho é a documentação, como fazer para resolver a cédula das crianças. Desta escola desistem através das cédulas.</p>

Tabela 11: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -E

Entrevistas informais aos pais e encarregados de educação – F

Questões	Unidades de registo
Qual é a rotina dele? O que ele faz, como se comporta?	A mãe diz que ele é o mais atencioso, tanto nos trabalhos de casa como nos de fora. Ele das 6 horas até as 7 horas tem culto de intercepção na igreja. Das 7 horas até lá para as 12 horas vai pra escola. E as quartas-feiras as 16 horas também esta na igreja até as 17 horas, na sexta-feira também. Sábados também vai aos ensaios a partir das 14 horas “ya”, e faz os trabalhos dele de casa.
O que ele faz quando volta da escola?	Quando volta da escola vai buscar a outra bebé na escola, quando a mãe não tem tempo, quando é o dia de fazer o almoço faz, aqui cada um tem o seu dia de cozinhar, e lava a loiça, arruma e ajuda a cuidar da minha bebe também (sorriso).
É mesmo seu irmão?	Ele é meu primo
Os pais vivem cá?	A mãe vive cá mas o pai já é falecido.
Já o viu fazer alguma trabalho da escola em casa?	Já, só não sei se faz todos, nunca controlei.
E faz em que horário?	Normalmente de noite ou aos fins de semana
Não tem ido a escola para saber dele?	No estudo não sei, ninguém ainda foi a escola ver como ele anda.

Tabela 12: Transcrição da entrevista aos pais e encarregados de educação -F

Anexo 6 – Análise de conteúdo

Tema: Família/Bairro				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Alunos
Atividades de que gosta	Atividades com outras crianças da família/bairro	Brincar	Gosto de brincar com os meus amigos e os meus irmãos	A1
			Gosto de jogar a bola e eu gosto de brincar como os meus sobrinhos que ficam comigo em casa	A6
			Gosto de jogar a bola, gosto de brincar	A8
			Gosto de brincar, jogo futebol	A9
			Jogar a bola	A10
			Gosto de brincar, gosto de rir, gosto de passear com as amigas	A14
			Brinco muito	A15
			Gosto de brincar	A16
			Brinco muito	A17
			Gosto de brincar com as crianças	A18
		Andar e passear	Gosto de andar.	A2
			Gosto de passear	A16
			gosto de passear com as minhas amigas.	A14
		Conversar	Converso com as minhas amigas	A18
			Converso com os meus amigos	A6
	Atividades com adultos	Visitar e conversar	Gosto de conversar com a minha família.	A12
			Gosto muito de conversar com os meus tios e família completa.	A14
			Gosto de ir visitar os meus avos e os meus tios.	A15
			Gosto de visitar a minha vizinha, eu gosto de comer. (Af2)	A15

			Visito a minha vizinha. (Af6)	A19
			No meu bairro fico com a minha família.	A13
			Gosto de conversar	A16
			Conversar	A9
			Na minha família eu gosto de visitar e falar com eles	A18
	Trabalhos domésticos	Arrumação e limpeza da casa e quintal	Gosto de fazer limpeza no meu quarto	A1
			Capino e varro a parte de frente da minha casa	A1
			Trabalhar, capinar, lavar os pratos (...) varro o quintal, gosto de capinar e varrer.	A4
			Lavo a loiça.	A7
			No meu bairro eu costume capinar.	A9
			Lavo a loiça, acarreto água	A9
			Eu gosto muito de trabalhar, gosto de capinar.	A10
			Lavo a loiça.	A7
			No meu bairro eu costume capinar.	A9
			Eu gosto muito de trabalhar gosto de capinar.	A10
			Gosto de fazer limpeza, gosto de capinar, gosto de tomar banho e dar banho aos meus irmãos pequenos	A15
			Lavo a louça, faço a limpeza, quando acordo varro.	A14
			Trabalhar na minha casa cedo.	A16
	Trabalhos agrícolas	Na horta	gosto de trabalhar na horta	A1
			No meu bairro de manhã vou a lavra e na horta, regar e semear couves, batata, cebola e banana e jinguba.	A2
			Gostamos de trabalhar, gostamos de capinar, de pastar	A2
			Gostamos (...) e lavar	A2

			Capinam (Af2)	A14
	Atividades religiosas	Ir à igreja	Também gosto de ir a igreja.	A10
			Gosto de ir a igreja.	A2
Relações interpessoais na família/ comunidade	Afetividade	Amor pelos familiares Amizades fortes	Gosto de todos eles (família) que o meu futuro será para eles	A1
			Gosto muito dos meus pais.	A4
			Gosto de conhecer os meus irmãos e gosto quando os meus irmãos estão juntos	A11
			Gosto muito de respeitar eles porque são muito importantes para mim	A14
			Não gosto de faltar respeito aos mais velhos muito menos a minha mãe	A16
			Sou amigo de todos, faço amigos, faço a minha família alegre.	A11
			Gosto do meu irmão e dos meus amigos.	A12
			Eu amo os meus amigos.	A15
			Gosto de conversar e ajudar os outros.	A16
			Eu amo os meus amigos.	A17
			(...)como os meus irmãos não estão bem não consigo me sentir bem na escola	A16
		Tensões emocionais	Não gosto que falem mal de mim.	A10
			Não gosto quem implica comigo.	A15
			Eu não faço fico porque eu não gosto disso	A6
			(...)Só não gosto quando falam mal de mim	A9
			Gostaria que a minha família me ajudasse mais no estudo	A10
			Não gosto quando a minha família briga entre si	A14
			Eu não gosto de fazer fico porque falam dialeto	A6
		Co-habitação com avós ou tios	Moro com a minha avo.	A9
			vivo com os meus tios.	A14
Carências na	Infraestrutur	Água e	Gostaria que tivesse luz.	A10

casa/comunidade	as	eletricidade	No meu bairro quando que terá água nas casas.	A11
			(...)E na minha falta água, gostaríamos de ter torneira	A6
		Internet/ Tv por cabo	No meu bairro falta sinal	A14

Tabela 13: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Tema: Atividades de aprendizagens escolares				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Alunos
Atividades de que gosta	Atividades de aprendizagem	Estudar	Gosto de estudar	A2
			Gosto de estudar	A3
			Gosto de ir para escola	A2
			Gosto da escola	A5
			Reviso um pouco	A6
			Gosto de aprender	A9
			Gosto de aprender	A10
			Gosto muito de estudar	A14
			Gosto de ir na escola	A15
			Gosto de estudar e gosto de ir para escola	A16
			Estudar	A18
			Aprendo e presto atenção	A19
			Não gosto de faltar na escola quando não estou doente, eu só falto na escola quando estou doente ou quando os meus irmãos não estão a sentir-se bem (...)	A16
		Leitura e escrita	Eu costumo ler	A8
			Gosto de escrever e ler e responder	A9
			Gosto de leitura	A11
			De ler o livro	A12
			Gosto de ler, gosto de escrever	A13
			(...) de escrever	A15
			gosto de fazer leitura (...) de escrever cópia	A15

			ler e aprender	A18
			Escrevo, leio	A19
	Atividades de lazer na escola	Brincar Conversar	Gosto de jogar a bola	A2
			Brincar com os meus colegas	A8
			Conversar com os colegas	A12
			Ir na sonda com os meus amigos, gosto de jogar a bola com os meus amigos	A13
			Na minha escola eu gosto de conversar com os meus amigos, brincar com os meus colegas	A18
	Atividades de asseio da escola	Ajuda a limpeza da escola	Gosto de chegar cedo para varrer as salas de aulas	A6
			Gosto de fazer limpeza	A12
			Gosto de fazer limpeza, quando chego à escola não gosto de ficar fora porque a escola não está limpa	A15
			Faço limpeza	A16
Relações interpessoais na escola	Afetividade	Amor pelos colegas e professora	Na escola gosto da minha colega e da professora	A3
			Gosto da professora	A10
		Cuidado pelos outros	Gosto que os colegas não falem.	A16
Carências na escola	Infraestruturas	Água, eletricidade e espaços recreativos	Na minha escola está a faltar energia (elétrica)	A1
			Na minha escola falta luz	A11
			Na minha escola falta um jardim	A14
		Segurança	(...) falta um polícia	A11

Tabela 14: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Tema: Articulação de aprendizagens e saberes				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Alunos
Atividades de relação entre a escola e casa	Atividades escolares articuladas em casa	Atividades de Língua Portuguesa	Na Língua Portuguesa em casa aprendo a fazer cópias	A1
			No livro da Língua portuguesa gosto dê ler	A3
			Em casa na L.P. aprendo sobre o trabalho, conversar com os meus irmãos	A4
			Eu gosto de escrever ler dezenha	A5
			Lá em casa gostu lêri	A9
			Em casa na L.P. aprendo respeitar e também ler	A11
			Em casa gosto de “lere i esquirever e desenha”	A13
			Revisão e leitura (...)dividir as palavras (...) forma das palavras	A18
		Atividades de Matemática	Na Matemática em casa também só gosto de faser as contas	A1
			Casa eu ojei muito da Matemática porque ajuda no negócio	A2
			Em casa aprendo como aprender a Matemática	A4
			A Matemática em casa serve para contar dinheiro, contar todo aquele que tu vés. Isto tudo vei da Matemática	A14
			Casa: a faser as contas das coisas	A15
			A tabuada	A18
		Atividades de ciências	Nas Ciências da natureza em casa só gosto de estudar sobre a vida do homem	A1
			Na casa gosto de ver as plantas	A3
		Estudo em casa	Na casa eu gosto fasere a tarefa e do trabalho	A8
			Eu gosto de revisari	A9
			Eu gosto muito de estudar mais nada	A17
			Revisão	A18

			Gosto muito de estudar	A3
			Gostamos de estudar	A2
			Estudar um pouco mais	A6
			Gostamos de estudar	A7
			Gosto de trabalhar e estudar	A14
			Cozinho e estudo	A4
			Gosto de estudar	A12
			Depois faço o meu trabalho	A19
			Gosto muito de estudar.	A3
	Atividade valorizada na escola	Leitura	Na língua portuguesa na escola aprendo a ler	A1
			Na escola eu gosto de ler	A3
			No livro de ciências eu gosto de ler	A3
			Na estudar (...) ler	A5
			Escola: leitura	A6
			Na escola aprendo ler (...) respeitar o professor e a professora	A11
			Na escola só gosto de leitura	A12
			Mais eu gosto de lere no quadro	A13
			Na escola nós aprendemos (...) a ler, aprendemos as vogais o abecedário os sois e as palavras	A14
			Escola: a falar bem o português, a ler o abecedário	A15
			Escola estudar leri	A16
			Escola: leitura	A18
		Escrita	Na escola eu escrevo e desenho	A2
			Na escola gosto de (...) e escrever	A3
			De aprender a escrever	A4
			Na estudar escrever	A5

			Na escola (...) e ditado	A6
			Na escola aprendo (...) escrever	A11
			A escrever	A15
			Escola (...) e escrever	A16
			Eu escola gosto de esquecer (escrever) bem	A17
			Escola: ditados	A18
		Resolução de exercícios	Na matemática aprendo a fazer a conta	A1
			Escola: contar	A6
			Na matemática aprendo a contar e fazer contas	A11
			Na escola a matemática serve para fazer conta para multiplicar	A14
			Escola: a contar os números e as coisas que estão dentro da nossa escola	A15
			Escola: as conta do maji e do vases diminuir (as contas de somar, multiplicar e subtração)	A16
		Conhecer a natureza	Na Ciência aprendo aquilo que se fala sobre a vida do homem. Aprendemos de dividir o corpo humano	A1
			Na Ciências da natureza aprendemos que a natureza é a mãe de todos os seres vivos	A14
			Aprendo a organizar e regar as frutas e as flores	A11
			A saber dos seres humanos (humanos) dos animais	A15

Tabela 15: Análise de conteúdo das composições dos alunos

Análise de conteúdo das notas de campo

Categoria: aprendizagens escolares valorizadas

Unidades de registo	Dia da ocorrência
A professora pediu a um aluno que fosse ao quadro escrever o assunto	27/02/19
Respostas orais	27/02/19
Copiam a matéria do quadro	27/02/19
Os alunos continuavam muito quietos e olhavam para os seus cadernos (...) reparo que eles estavam concentrados na escrita deles, pois logo a seguir a professora passava por algumas carteiras	27/02/19
Empréstimos de cadernos para compararem a escrita	27/02/19
Folheavam o livro de geografia e falavam sobre as ilustrações	27/02/19
Outros conversavam mais sobre as ilustrações no livro do que sobre a atividade em si.	27/02/19
Na altura da correção, alguns saíam animados da secretaria da professora, outros aborrecidos e outros nem se ralavam	27/02/19
Houve um dos rapazes que foi umas três vezes a secretaria	27/02/19
Os alunos ficam muito quietos olhando principalmente para os livros e uns poucos copiam o que se escreve no quadro	27/02/19
A professora pede para copiam a matéria	27/02/19
A maior parte deles prostrados sobre as carteiras e escrevem lentamente	27/02/19
A aula decorre nos mesmos moldes, a professora escreve a matéria no quadro, explica um pouco e os alunos copiam e ficam atentos à explicação da professora	27/02/19
A professora não precisou passar muitos comandos, começou apenas por dizer que começariam com a leitura	11/03/20
Durante a atividade os alunos que não faziam bem a leitura ficavam de pé como castigo	11/03/20
Os que não conseguiram terminar a leitura a professora passou uma	11/03/20

tarafa extra, para efetuarem uma cópia de um texto do livro	
Depois da resolução a professora ditou o tema ao invés de escrever, segundo a mesma de formas a habitua-los a escrever bem	11/03/20
Depois a professora pediu para os alunos para lerem a matéria do livro, um por um, como fizeram na aula de língua portuguesa (aula de Geografia)	11/03/20
Ao ser questionados sobre o texto de português se houve um preparo em casa, Casimiro responde que sim, e que já vem a estudar o texto a alguns dias	11/03/20
Questionados se gostaram da matéria de Geografia, respondem que nem tanto, eles acham Língua portuguesa mais importante (...) porque eles querem futuramente viver para o Lubango (capital da província)	11/03/20
Havia quatro alunos sem livro, e este estavam com o livro de matemática aberto e sem prestarem atenção a aula em si. A primeira atividade passa pela observação do tomateiro ilustrado no livro.	15/03/2020
Depois a professora fala das partes da planta, e escreve no quadro a matéria para copiar. Os alunos fica muito quietos em suas carteiras, olhando principalmente para os livros, e uns poucos copiam o que se escreve no quadro.	15/03/2020
A professora pede para copiarem a matéria, e ai começa a morosidade do processo. Nesta fase eles ficam muito atentos aos cadernos, maior parte deles prostrados sobre as carteiras e escrevem lentamente.	15/03/2020
Alguns levantam e espreitam no caderno dos colegas do lado, o que em aulas anteriores pensei ser para copiar mas não, um dos alunos diz para o outro, ainda estas nessa parte, isto fez-me crer que era para efeitos de comparação entre elas quanto a velocidade na escrita.	15/03/2020

A aula a seguir era de Educação moral e Cívica. Depois do pequeno intervalo eles retomam a aula de moral com o tema porque é que eu sou eu. A aula decorre nos mesmos moldes, a professora escreve a matéria no quadro, explica um pouco e os alunos copiam e ficam atentos a explicação da professora. Não houve atividades que permitisse a comunicação entre eles ou com a professora, foi uma aula bastante teórica. Os mantem-se sem muito barulho, nos seu lugares e sem a famosa brincadeira.	15/03/2020
--	------------

Categoria: Relações interpessoais

Unidades de registo	Dia da ocorrência
Um dos alunos sentado a minha frente, pede o caderno do colega e deteta um erro e começa por abusar o colega, o outro aborrecido recebe o seu caderno e reclama em nyaneca (que o colega além de pedir o que é dele ainda apor cima abusa dele, sendo que ele escreveu rápido por isso errou.	27/02/20
Os sorridentes emprestavam os seu cadernos aos outros que se mostravam um pouco aborrecidos pois teriam de refazer a atividade	27/02/20
Um grupo de meninas brincava no centro, pulando a corda, e ouvia-se brigas e risos ao mesmo tempo.	27/02/20
Aparece o colega dela, o Zito, e começa a meter-se com ela, puxando a fruta que estava em sua mão, ela apenas sorri envergonhada	27/02/20
Duas meninas varrem a sala, o que não é sua tarefa, mas fazem porque os outros não aceitam	27/02/19
Dois rapazes sentados e com cadernos abertos falam sobre a matéria da aula passada (...) quando um outro colega chega e empurra o outro na brincadeira, o outro fica bastante aborrecido levanta-se fala qualquer coisa em nyaneca e vai para a janela, eles fartam-se de rir, o que por sinal em nyaneca ele acaba por abusar o estrutura física do colega,	27/02/19

Categoria: atividades valorizadas no intervalo

Unidades de registo	Dia da ocorrência
As meninas na sua maioria brincam com cordas em um jogo que chama de semana (...)	18/10/18
(...) um grupo de meninas sentadas, não estavam na brincadeira mas sim a observar uma delas que tratava do cabelo de outra, fazia tranças corridas, muito utilizadas por cá, as outra gesticulavam em nyaneka o que dava a entender que estavam a opinar quanto ao estilo	29/10/18
A professora deu-lhes 5 minutos para que fossem a sonda beber água	27/02/19
Algumas meninas ficavam pela sala, reuniam-se na carteira de uma das colegas e ficavam na conversa	27/02/19
(...) onde eles brincavam, estando um pequeno grupo fora do recinto escolar, por baixo da mulembeira	28/10/19
Outro grupo foi para de trás da escola, onde se encontra a sonda, e de onde eles bebem água	28/10/19
(...) um grupo de meninas brincava de pular a corda	28/10/19
Mais para a entrada da escola, alguns rapazes jogavam futebol, enquanto os mais pequenos assistiam os passes feitos pelos mais crescidos	28/10/19
Sentados haviam três grupos, dois de meninas e um de rapazes que estavam mais envolvidos em conversas	28/10/19
Um grupo de meninas mais pequenas a saltarem a corda	28/10/19
Bebo água e eles também, e reparo que ali enquanto bebem água estão todos na brincadeira	11/03/19

Categoria: Articulação de saberes (escola-família-comunidade)

Unidades de registo	Dia da ocorrência
---------------------	-------------------

A brincadeira das meninas chamou mais atenção porque elas contavam em português mas conversavam e discutiam em nyaneka	18/10/18
Aproximei-me para ouvir a conversa, mas elas conversavam em nyaneka	29/10/18
A professora foi chamada a direção (...) um dos alunos (...) pde o caderno ao colega e deteta um erro (...) o outro em meio brincadeira e aborrecimento recebe o seu caderno e começa a falar em Nyaneka	27/02/19
Dois rapazes sentados em suas carteiras com os seus cadernos abertos e falam sobre a matéria da aula passada, que era sobre tipos de plantas, quando chega outro colega e vem na brincadeira e empurra o outro da carteira, sem violência, e ele vira-se para o colega bastante aborrecido, e fala em nyanneca e levanta-se vai ficar perto da janela, os outros riem-se, e pergunto a uma delas o que ele disse, ela começa a rir e diz ele abusou a cabeça dele. Quando se posiciona na janela o menino começa a conversa em nyaneka com as meninas que ali encontrou, depois volta para a carteira e retoma a conversa com o outro colega sobre a matéria, mas isto já em português.	15/03/20

Tabela 16: Análise de conteúdo as notas de campo

Entrevista aos pais e encarregados de educação

Categorias	Unidades de registo	
Atividades domesticas	Aqui o trabalho cada vez em quando é só lhes ensinar a fazer limpeza. Acordar mais cedo ir na horta, fazer alguma coisa, chega lá o mínimo pelo menos, 4 e pouco, não, 5 e pouco estamos a cortar, pronto é só um pouco, fazer uma revisão ali, então ele volta a tomar banho e diretamente.	A
	Eles aqui, esses aqui quase não fazem nada, só fazem trabalho do campo só. Quando volta as vezes um vai pastar, uns só ficam mesmo aí.	B
	O trabalho que ela faz aqui é mesmo só lavar a loiça, limpar o chão, cozinhar. Sim, de dia quando volta da escola e de noite, é só varrer o quintal. Na horta, quando há trabalho de manhã cedinho tem de fazer.	D
	Horta aqui não temos, faz só os trabalhos aqui de casa, vai pra escola e quando volta ajuda as mães em casa.	E
	Quando volta da escola vai buscar a outra bebé na escola, quando a mãe não tem tempo, quando é o dia de fazer o almoço faz, aqui cada um tem o seu dia de cozinhar, e lava a loiça, arruma e ajuda a cuidar da minha bebe também (sorriso).	F
	Limpar a casa, na horta ainda falta	C
Atividades escolares realizadas em casa	A tarefa dele aqui em casa é umas vezes que vi, mas está a escrever bem. Eu quero que ele traga	A

	boa matéria, que deixam a ele boas tarefas, fica aí então a pensar como vai fazer as tarefas, basta de acabar, então também assim que aproveita um bocadinho para ajudar.	
	Eles quando vêm da escola fazem a tarefa. As professoras mandam as tarefas e eles fazem.	D
	Aqui é um pouco difícil para pegar nos cadernos, , a única coisa as vezes é chegar a casa comer e pegar no caderno para fazer a tarefa, mas alguns não fazem a tarefa. Agora com essa energia que veio, vão lá pegar nos cadernos, nada novela, novela prontos.	E
	Já, só não sei se faz todos, nunca controlei.	F
Atividades prioritárias	Hum hum, não pode acordar lavar, lavar o corpo e ir diretamente para a escola, também quase nada, mas estou atrás mesmo, tentar acordar um pouco mais cedo para gente aproveitar antes de ir na escola pessoas estão cheias, mas também temos de deixar algo em casa, ajudar a mãe ou o pai. Quando regressa da escola descansa um pouquinho, ou almoça descansa um bocadinho, tornamos a fazer o mesmo trabalho como tínhamos deixado de manhã.	A
	Mas, mas não é, o facto de não ir na escola não é o campo, o campo mesmo tem hora própria de ir. Tem hora própria de ir na escola, tem hora própria de ir no campo.	B

	Estes vão nas hortas fazer os seus trabalhos lá nos avós, mas não vão sempre, tem dias próprios, principalmente ao sábado e domingo ou então as vezes aos feriados. Hoje é feriado tem lá um trabalho o pai lhes pega e vão lá fazer o trabalho.	E
	Ele das 6 horas até as 7 horas tem culto de intercepção na igreja. Das 7 horas até lá para as 12 horas vai pra escola. E as quartas-feiras as 16 horas também esta na igreja até as 17 horas, na sexta-feira também. Sábados também vai aos ensaios a partir das 14 horas “ya”, e faz os trabalhos dele de casa.	F
Relação com a escola (alunos e pais)	Não não, mas ontem queria me dar bafo, através das faltas na escola, então ele manda lá, ficou calado um pouco “é que pai, então eu disse que não vou”	A
	As vezes que faltara é mesmo só brincadeira deles, senão têm hora própria de largar para ir na escola. Não querem mesmo ir na escola isso já é com eles. Nós? Bem não sei os outros pais, mas eu com os meus trabalhos não acompanho mesmo.	B
	Gostam, mas é ontem né? Sim ontem e anteontem não foram, disse que iam comprar sapatos, parece têm falta de dois dias ou quê. Não, elas gostam. Eu costumo, de vez em quando	D

	Falta um pouco, tem dias que vai tem outro dia você lhe vê (...) quem te mandou, não pode faltar na escola, as vezes (...) não tenho sabão para lavar a roupa (...). Sim, não quer dizer que ele falta porque não quer ir a escola, mas faltou porque alguma coisa ai.	E
	No estudo não sei, ninguém ainda foi a escola ver como ele anda.	F
	Não, gosto muito, aqui mesmo tudo vai a escola.	C
	Eu estava na horta não vi, de vez em quando é limpar a casa se calhar é isso.	C
	Também o pai e a mãe manda e eles não chegam na escola. Chegam no meio voltam e dizem não tem aula, ou o professor não veio. Se escondem na mata e depois toca aquela hora volta. Agora assim vamos acompanhar.	C
Perspectivas e carências	Eu quero que ele traga boa matéria, que deixam a ele boas tarefas, fica ai então a pensar como vai fazer as tarefas, basta de acabar, então também assim que aproveita um bocado para ajudar. Exatamente. Para ganhar dos dois lados. Porque pessoas com uma profissão só, faz nada.	A
	As vezes é por causa da roupa, ultimamente teve muitas faltas mas é por causa do sapato, ficamos ai uns dias, falei com o pai e o pai arranhou o dinheiro até que comprei sapatos.	E

	Agora outra coisa que nos incomoda um bocadinho é a documentação, como fazer para resolver a cédula das crianças. Desta escola desistem através das cédulas.	E
	Não a gente só gosta do estudo, ela tem de ser tipo diretora de escola também.	C

Tabela 17: Análise de conteúdo as entrevistas aos pais e encarregados (as) de educação

Análise de conteúdo da entrevista à professora da turma

Categorias	Unidades de registo	
Atitudes na escola	O comportamento deles é muito relativo porque depende muito de cada criança e do meio onde veio, uns são um pouquinho mais liberais e outros um pouquinho mais acanhados, mas a professora faz. Procura melhorar para que todos	

	<p>possa se enquadrar.</p> <p>Eles participam, mas também isso depende de cada disciplina, porque numas, eles se adaptam melhor numas e outros na outra.</p> <p>As atividades preferidas dos meninos é futebol, gostam de jogar, sempre no campo. As meninas gostam de brincadeiras de pular a corda, brincar garrafinha. São as brincadeiras mais praticadas.</p> <p>Sim eles gostam até porque é muito bom estar em baixo de uma sombra da árvore, refresca (...) muitos meninos gostam de estar aí principalmente quando está muito sol.</p>	
Aprendizagens valorizadas	<p>Eu priorizo a Língua portuguesa e Matemática, isso mesmo é a prioridade não tem como.</p> <p>é a base para que eles tenham coiso, meios para assimilar outras disciplinas, para que se enquadrem noutras disciplinas é preciso dominar a língua portuguesa.</p>	
Disciplinas de maior envolvimento	<p>A disciplina mais fácil, que todos podem participar sem tantos problemas é a Educação Manual e Plástica, desenho</p> <p>como é a livre escolha então vão eles procurar e trazem, ver aquilo que mais gostam de fazer no desenho que quer apresentar.</p>	
Dificuldades	<p>A maior dificuldade mesmo é tentar lhes enquadrar na disciplina de língua portuguesa, é muito complicado porque é a chave para que haja abertura para todas outras disciplinas, então eles uma vez que falam dialeto, que é nyanneka ne, vem para escola quase que língua portuguesa</p>	

	<p>não domina então esse lado fica um pouquinho mais difícil trabalhar nas duas áreas, ou dar a matéria ou passar ainda traduzir a língua nyanneca para língua portuguesa e não só, fala-se mas também não domino, e daí que as vezes usamos o mecanismo de tirar uma ideia por exemplo de aluno que domina nyanneca e perguntar o que o colega falou em nyanneca, ah ta bom, ah falou assim esta bom, e depois o professor tem de transmitir olha em língua portuguesa tem que ser assim, tem que ser assim, mas é um trabalho duplo e fica muito complicado para fazer</p> <p>Sim, não há diferença aí, todos misturados aí então os trabalhos na sala de aulas ou pra casa é que tem de ser individualizados porque nessa sala de aula o que adianta, um aluno já sabe ler um texto o outro por exemplo o abecedário não domina, o que adianta dizer que faça a leitura nesse texto, não, uns fazem a leitura do texto e os outros vou mandar por exemplo escrever o abecedário, algumas letras que não sabem, então encontram-se trabalhos assim individualizados.</p>	
Articulação de saberes (comunidade-escola)	<p>Estas parte tenho visto mais, noto mais na disciplina de educação moral e cívica porque tem temas muito bons que muitas vezes procura buscar um pouquinho da comunidade então é de maneiras que eles conseguem mostrar um pouquinho daquilo que eles aprendem ou que é o costume deles</p>	

	<p>O professor não proíbe, é importante que se fale, as vezes exigimos mais que se traduza em língua portuguesa que é para o aluno ganhar o costume de falar a língua portuguesa, mas não é proibido porque se alguém não entender a língua portuguesa a gente tem de ir buscar nyaneca e depois passamos a traduzir em português é muito importante, mas eles ai falar, alguns que dominam mesmo muitas vezes um colega tenta falar e eles metem-se em risadas porque acham que se calhar não é o momento não é o meio para falar, mas muitos deles conversam mesmo, para se comunicar mesmo, é mesmo a língua nyaneca, é o que mais usam até, é mais no caso da professora estar presente, não é que haja proibição mas eles próprios ficam assim acanhados. Mas no intervalo eles estão sempre a falar em nyaneca.</p>	
--	---	--

Tabela 18: Análise de conteúdo a entrevista à professora